



**Vanusa Maria de Melo**

***Aproveitando brechas:***  
experiência com cinema em escolas  
prisionais do Rio de Janeiro

**Dissertação de Mestrado**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>.Rosália Maria Duarte

Rio de Janeiro  
Abril de 2014



**Vanusa Maria de Melo**

***Aproveitando brechas:***  
experiência com cinema em escolas  
prisoniais do Rio de Janeiro

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

**Prof<sup>a</sup>. Rosália Maria Duarte**

Orientadora  
Departamento de Educação – PUC-Rio

**Prof<sup>a</sup>. Gilda Helena Bernardino de Campos**

Departamento de Educação – PUC-Rio

**Prof<sup>a</sup>. Adriana Hoffmann Fernandes**

UNIRIO

**Prof<sup>a</sup>. Denise Berruezo Portinari**

Coordenadora Setorial do Centro de Teologia e Ciências  
Humanas – PUC-Rio

Rio de Janeiro, 14 de abril de 2014.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, da autora e da orientadora.

**Vanusa Maria de Melo**

Graduou-se em Letras na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, especializou-se em Letramento (s) e Práticas Docentes pelo CEFET/RJ. É membro do Projeto Do Cárcere à Universidade, vinculado à Coordenação de Extensão da Faculdade de Educação da UERJ.

Ficha catalográfica

Melo, Vanusa Maria de
Aproveitando brechas: experiência com cinema em escolas prisionais do Rio de Janeiro / Vanusa Maria de Melo; orientadora: Rosália Maria Duarte – 2014.
139 f. ; 30 cm
Dissertação (mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2014.
Inclui bibliografia
1. Educação – Teses. 2. Educação nas prisões. 3. Cinema e educação.
4. Escola prisional. I. Duarte, Rosália Maria. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.

CDD 370

Dedico este trabalho aos meus ex-alunos que vivem ou viveram a experiência do cárcere, pelas lições diárias que me fazem uma educadora comprometida com uma aprendizagem para a liberdade, portanto com a própria vida; aos colegas educadores de escolas prisionais que não se conformam em apenas “dar sua aulinha” e também à memória de Olívia Maria Alves, com que eu gostaria muito de compartilhar esse momento; de Ronalte, que, quando da minha chegada ao presídio, insistia pra que eu não desistisse e de José Flávio Pessoa de Barros, por cujas mãos renasci com a mais forte identidade que poderia, a de uma filha de santo.

## Agradecimentos

Se houvesse a restrição de um agradecimento único, seria dirigido à professora Rosália Duarte, minha orientadora, pelo acolhimento, pela tolerância, pelo respeito às minhas ideias e por apontar incoerências com a doçura e firmeza necessárias. Por sorte, posso incluir tantas outras pessoas caríssimas nessa jornada. Agradeço então:

Ao Alexandre, companheiro de todas as horas, por ser digno de ser chamado desse modo e pelas ajudas com “os porcentos”.

À Aninha, por compreender o momento, por me arrancar risadas em horas de tensão.

À dona Célia, que sendo mãe dele [Alexandre] é tão minha mãe.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação da PUC-Rio, pelos ensinamentos, em especial ao Marcelo Andrade, coordenador paciente e tolerante, que contribuiu sobremaneira para minha organização como estudante do programa e pelas sugestões sobre meu projeto.

A professora Magda Pischetola e ao professor Elionaldo Julião pelas sugestões ao projeto.

À banca, por aceitar o convite e pelas críticas e sugestões.

Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação, especialmente Marnie e Nancy, pelo empenho na resolução das solicitações.

A todos os colegas de turma, principalmente à Ediléia Carvalho, Rachel Pulcino, pelas trocas; à Luisa Kaufman Spindola, que além das trocas, ofereceu sua doçura e muitas conversas enriquecedoras enquanto atravessávamos o túnel rumo ao Méier, à Zenaide Mariano, que foi capaz de interromper seu próprio trabalho para me auxiliar no uso do software e ofereceu sua escuta atenciosa para muitas questões.

Aos colegas do GRUPEM (Grupo de Pesquisa Educação e Mídia), principalmente à Bia A. Porto, pela predisposição em ajudar com uma dúvida de último momento.

Aos funcionários das unidades prisionais e das unidades escolares em que os dados desta pesquisa foram gerados.

À Talita Oliveira, ao Roberto Borges e à Liana Biar, por terem iniciado comigo processo que me levou a acreditar na possibilidade do Mestrado e por terem contribuído de modos diferentes com minha trajetória até aqui, desejando que permaneçam por perto.

Aos meus ex-alunos das escolas prisionais em que trabalhei, pelas lições diárias, principalmente ao Sílvio Gomes Sampaio, pela firme parceria.

Aos colegas do CE Anacleto de Medeiros, em especial à Edivanda, sempre companheira e firme no trabalho e na amizade.

À Luciana Meirelles, pela realização do CINESUL e pela inesquecível parceria, da qual sinto muita falta.

Ao Mário Miranda Neto, pelos embates constantes que muito me ensinaram e por ter me apresentado o Projeto “Do cárcere à universidade”.

Aos companheiros do Projeto “Do cárcere à universidade”, por tudo que buscamos juntos.

À Socorro Calháu pela acolhida no projeto “Do Cárcere à universidade” e por fazer uma enorme diferença na minha vida.

Aos parceiros do Grupo de Estudos GE sobre Restrição e privação de Liberdade, da Faculdade de Educação da UFF / RJ, coordenado por Elionaldo Julião, pelas trocas profundas.

À Roberta Macedo, por segurar minha mão.

Ao Renato Pontes, que recém-chegado, já me é tão caro.

À Cleide Monteiro, pela consultoria quando me faltou a respiração.

À minha família de santo, especialmente ao meu irmão mais querido, Dário Firmino, herdeiro daquele me fez renascer iaô, por suas mãos que curam e alegram minha vida.

A PUC-Rio e à CAPES pelas auxílios concedidos através de bolsas de fomento, sem as quais esta pesquisa não teria sido possível.

## Resumo

Melo, Vanusa Maria de; Duarte, Rosália Maria. *Aproveitando brechas: experiências com cinema em escolas prisionais do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, 2014. 139 p. Dissertação de Mestrado. Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Esta dissertação tem como objetivo analisar experiências e práticas docentes que partem da exibição de filmes em escolas prisionais do Rio de Janeiro, apresentando uma reflexão sobre o lugar ocupado na prática docente por tais atividades, bem como a maneira como os estudantes entendem tais experiências e como transcorrem em um ambiente de privação de liberdade e priorização da segurança, em que convivem cotidianamente objetivos muitas vezes antagônicos, como punir e educar. Em função da imersão no campo de pesquisa, este trabalho é de tipo etnográfico, razão pela qual as notas de campo ganham espaço ao lado das análises de entrevistas. Foram registradas exibições e realizadas entrevistas com os docentes e discentes de escolas prisionais após as exibições. Além disso, apresentam-se dados do próprio sistema penitenciário que colaboram para verificarmos o quanto o Estado do Rio de Janeiro bem investindo para a garantia do direito à educação. Por ser a produção acadêmica acerca das práticas educacionais em ambientes de privação e restrição de liberdade, é possível que este trabalho contribua para os debates em torno da importância de práticas docentes na construção de uma educação para a liberdade.

## Palavras-chave

**Educação nas prisões; cinema e educação; escola prisional.**

## Abstract

Melo, Vanusa Maria de; Duarte, Rosália Maria (advisor). **Taking advantage of loopholes**: experiments with movies on the prisoner schools of Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2014. 139 p. MSc. Dissertation - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica.

This dissertation intends analyze experiments and the teaching practices initiated with the exhibition of movies on the schools in prisons on Rio de Janeiro, Brazil, presenting a reflection on the place occupied in teaching practice for such activities, as well as the way the students understand such experiences and how that practices are put in place in an environment of deprivation of liberty and security prioritization in that coexist daily goals often antagonistic, such punish and educate. As it demanded immersion in the research field, this work is of ethnographic kind, which explains why the field notes have place among the analysis of the interviews. The movies exhibitions were registered and interviews were conducted with teachers and students of the prison education programs after the movies exhibition. Moreover, data from the correctional system are presented and it works together to verify how much the Rio de Janeiro's State is investing to guarantee the right to education. This is an academic work about educational practices in environments of deprivation of liberty therefore is possible which this work will contribute to discussions regarding the value of the teaching practices to constructing an education to the freedom.

## Keywords

**Education on prisons; the movies and the education, schools in prisons.**

## Sumário

1	Introdução	15
2	Universo Prisional	23
2.1	A prisão no Brasil	23
2.2	Quem mandamos para a prisão?	24
2.3	Onde está o Rio de Janeiro no mapa do cárcere	29
2.4	Ressocializar, reintegrar, reeducar. “Que “re” se espera nessas prisões”?	35
3	Tem uma escola no meio do presídio	46
3.1	Educação nas prisões no contexto da Educação de Jovens e Adultos	56
4	Campo e Metodologia	60
4.1	Tinha uma greve no meio do percurso	72
5	Cinema pelas brechas: análise do material de campo	80
5.1	Silêncio para sentir o filme	89
5.2	Experiência própria	94
5.3	Nessa viagem, sair um pouquinho da cadeia e da oficina do Diabo	97
5.4	Filmes como apoio didático	100
5.5	Filmes evangélicos para todos os lados	105
6	O espaço para o cinema na vida dos educadores	109
7	Considerações finais	112
8	Glossário de termos nativos	115
9	Referências	116



## Lista de gráfico, quadros e tabelas

Gráfico 1 –	Quantitativo de pessoas presas que estudam no Brasil	47
Quadro 1 –	Professores que exibiram filme e concederam entrevista	76
Quadro 2 –	Professora que exibiu filme, mas não concedeu entrevista	76
Quadro 3 –	Professora que concedeu entrevista, mas não exibiu filme	76
Quadro 4 –	Alunos que participaram de exibições de filmes e concederam entrevista	76
Quadro 5 –	Dados sobre os filmes exibidos pelos professores	77
Tabela 1 –	Países com maior quantidade de detentos	24
Tabela 2 –	Quantidade de presos no Brasil por nível de escolaridade	25
Tabela 3 –	Quantidade de presos por cor da pele/etnia no Brasil	27
Tabela 4 –	Quantidade de presos no Rio de Janeiro por nível de escolaridade	30
Tabela 5 –	Déficit de vagas no sistema carcerário do Rio de Janeiro	32
Tabela 6 –	Escolas prisionais e quantidade de alunos por escola	51
Tabela 7 –	Quantidade de internos que estudam por gênero	54

## Lista de abreviaturas e siglas

CEB	Câmara de Educação Básica
CEJA	Centro de Estudos de Jovens e Adultos
CINEDUC	Cinema e Educação – é uma ONG que tem patrocínio do Oi Futuro, através da Lei de Incentivo Municipal à Cultura do Rio de Janeiro e da Secretaria Municipal de Educação
CNJ	Conselho Nacional de Justiça
COESP	Coordenadoria Especial de Unidades Escolares Prisionais e Socioeducativas. Atualmente: DIESP
CONFINTEA	Conferência Internacional Educação de Adultos
DEGASE	Departamento Geral de Ações Socioeducativas
DEPEN	Departamento Penitenciário
DIESP	Diretoria Especial de Unidades Escolares Prisionais e Socioeducativas. Anteriormente: COESP
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FEBEM	Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografias e Estatísticas
ICPS	<i>International Centre for Prison Studies</i>
INFOPEN	Sistema de Informações Penitenciárias
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
NACEJA	Núcleo Avançado do Centro de Estudos de Jovens e Adultos
ONG	Organização Não-Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
RAESP	Rede de Apoio ao Egresso do Sistema Prisional
SEAP	Secretaria de Administração Penitenciária
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEEDUC	Secretaria Estadual de Educação

UNESCO Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura.

Que tipo de honestidade ensinam a esses homens, senão aquela que se baseia na concorrência, no lucro, na venda de sua força de trabalho ou na compra do trabalho alheio? Embora a prisão devesse educar para a liberdade, o que se vê aqui, a cada passo, são grades, fechaduras e regulamentos restritivos.

(Frei Betto, Cartas da prisão, 1972)

## Introdução

Uma carta encontrada por mim, em 2005, em um livro perdido ou deixado em um banco de concreto da Praça Mário Lago, quando esta ainda se chamava Praça Melvin Jones, mas já era conhecida como Buraco do Lume, no Centro do Rio de Janeiro, despertava a curiosidade necessária para dar início ao processo que me levaria a estudar questões ligadas à escola prisional.

A missiva tinha um presidiário como remetente. Seus relatos, confissões e angústias, muitas delas motivadas pelo total ócio, preenchido apenas pela atividade religiosa que afirmava tê-lo redimido de seus erros, atraíram minha atenção e meu interesse de pessoa ligada aos movimentos sociais de tal modo que não pude mais sossegar. Procurei acesso ao sistema prisional de várias formas, pois achava que realizar atividades educacionais no cárcere poderia levar a transformações importantes.

O cine Odeon, meu destino naquela tarde, exibia o filme nacional *Quanto vale ou é por quilo*, de Sérgio Bianchi, cujas ideias intensificaram a forte impressão de que necessitava atuar por mudanças na vida de pessoas encarceradas.

Por cerca de três anos ouvi negativas às minhas sugestões de trabalho na prisão, uma vez que tais espaços, por alegados motivos de segurança, apresentam dificuldades para entrada de voluntários. Grupos religiosos, entretanto, podem ter maior facilidade nesse empreendimento.

A ideia começou a ser concretizada somente em 2008, quando fui convocada, a partir de aprovação em concurso público, para assumir o cargo no magistério estadual. Buscando informações na internet, com a finalidade de escolher a melhor escola para trabalhar, descobri que havia escolas em muitas das prisões do Rio de Janeiro, assim como nas unidades de medidas socioeducativas, ligadas ao DEGASE, órgão que atende menores em conflito com a lei. Optei inicialmente por uma dessas unidades, localizada em Belford Roxo, na Baixada Fluminense, onde permaneci por apenas oito meses, pois atuar com os adolescentes trazia um elemento que naquele momento não me interessava: a obrigatoriedade do ensino, garantida pela lei 9394/96. Para que esse aspecto não

se tornasse um ato de coação, era fundamental criar estratégias de “sedução” dos adolescentes para o estudo, o que gerava um desgaste físico e emocional para o qual não estava preparada naquele momento.

Conviver com o rigor e o excesso da punição, que incluía em muitos casos, castigo físico, aplicados a adolescentes, criava em mim uma fragilidade que me impedia de ter a firmeza necessária ao trabalho com aqueles jovens.

Solicitei, então, transferência para uma escola situada em um presídio. Assim, a partir de maio de 2009, passei a trabalhar em um presídio masculino, na zona norte do Rio de Janeiro.

O caráter opcional da frequência às aulas, bem como o benefício da remição de pena por estudo, já praticada (embora ainda não com garantias legais), trazia o estímulo de que eu precisava para propor aos estudantes projetos que ampliassem os horizontes da sala de aula e que, como pensou Freire (1974, p. 89) representassem “uma educação que possibilitasse ao homem [encarcerado] a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática”.

Como sugere o jurista Carlos Elbert, citado por Silva (2011, p. 156), a privação de liberdade dificulta a realização de atividades que visem à socialização dos sujeitos, pois, para ele, pretender ensinar alguém a viver em sociedade a partir da privação da sua liberdade é como desejar treinar uma pessoa para jogar futebol dentro de um elevador. Compartilhando esse pensamento, percebi que a escola poderia desenvolver atividades que proporcionassem esse encontro com o mundo de que os sujeitos encarcerados precisam para que se sintam preparados para a liberdade.

O colégio em que passei a trabalhar tinha registradas em suas atas algumas iniciativas de trabalhos ligados à cultura; seu PPP (Projeto Político-pedagógico) incluía um núcleo de artes e comunicação, no qual alguns professores pretendiam realizar atividades com jornal, cinema e rádio. Todas essas ideias, porém, não estavam se concretizando. Embora houvesse um acervo com cerca de sessenta títulos variados, as poucas atividades com cinema, tinham quase sempre um propósito de auxiliar nos conteúdos curriculares ordinários, quando não visavam à cobrir ausências de professores.

Esse propósito, que parecia ligado a uma concepção de educação centrada nas grades curriculares determinadas pelos órgãos oficiais, quase sempre pensadas sem a presença do cinema, contrapunha-se à ideia que me mobiliza, que é a de

considerar a linguagem audiovisual como agente de transformação e cuja fruição tem um fim em si mesma.

Para refletir sobre o papel educativo do cinema, precisamos questionar ideias sacralizadas sobre pensamento, juízo e gosto, buscando experiências reflexivas, de modo a pensá-lo como um dispositivo de problematização da cultura (Favaretto, 2004, p. 13)

Experiências críticas e ricas já acumuladas como educadora, tanto na unidade de medidas socioeducativas de atendimento a menores em conflito com a lei, como em grupos de jovens e de mulheres na Casa de Cultura de São João de Meriti, em anos anteriores, fizeram-me insistir em que a escola elaborasse atividades mais sistemáticas com filmes e que procurasse fugir do uso utilitário, para cobrir ausências ou problemas de infraestrutura.

Assim, ainda que tenha havido tensão entre as concepções de educação e de cinema, as atividades foram retomadas e foi montado um coletivo de alunos, professores e uma estagiária do curso de Comunicação, cedida pela Secretaria de Administração Penitenciária, a pedido do núcleo. Esse coletivo reunia-se para ver filmes, programar atividades para o coletivo maior, debater sobre os filmes e escrever críticas. Estava reativado um cineclube, que um dia havia sido idealizado.

Entre as reflexões possibilitadas pelas atividades "cineclubistas", uma estava sempre frequente em nossas discussões. Tratava-se do receio de, ao trabalhar com filmes, reproduzirmos certas técnicas utilizadas para transmissão de conteúdos escolares e, dessa forma, pretender *dar* aos alunos uma única possibilidade de interpretação e de entendimento das obras, em vez de explorarmos, coletivamente, as diversas possibilidades de interpretação. Compartilhava da preocupação de Duarte e Alegria (2008, p. 75): "como então, ensinar crianças a ver e a julgar, sem ceder à tentação autoritária de 'fazê-las ver' como vemos, impondo-lhes nossos critérios de gosto?"

Tal preocupação se intensifica quando se trata de ensinar adultos, pois já trazem com eles uma *bagagem* cultural importante. Se estão presos, esses adultos, suas experiências são tão densas quanto específicas.

Além disso, preocupava-me que os sujeitos participassem apenas de atividades obrigatórias envolvendo filmes, por isso houve tentativas de realizar sessões em que fossem convidados, não convocados a participar. Conforme as

atas de registro desses eventos, a frequência era grande. Entretanto, em se tratando de um ambiente de privação de liberdade, talvez não devamos falar em escolha, uma vez que a opção à frequência ao evento seria, quase sempre, permanecer na cela.

Inquietava-me também que as práticas de educação e cinema permanecessem ligadas a iniciativas individuais, dependentes do gosto pessoal de quem as coordenasse, pois, assim, as exposições poderiam ter a intenção de “corrigir” e “moldar” comportamentos em vez da ação crítica de suscitar reflexões livres, uma vez que a ausência de regulação facilita idiosincrasias. Desse modo, percebi que para implementar o projeto seria necessário lidar com as políticas públicas ligadas à educação nas prisões.

Em fóruns realizados pela Secretaria Estadual de Educação, através da DIESP (Diretoria Especial de Unidades Escolares Prisionais e Socioeducativas), nas ocasiões em que permitiram participação dos professores, tornei públicas essas inquietações; quando não nos era facultado esse direito, ainda assim, procurei fazer contato com outros professores de outras unidades escolares prisionais, de modo que as iniciativas foram sendo reconhecidas.

Em 2010, fui convocada, a partir de articulações com a Comissão de Direito à Educação da OAB/RJ, a participar das discussões sobre a elaboração das Diretrizes Nacionais para a Educação nas Prisões, em Brasília, junto ao CNE (Conselho Nacional de Educação). Mais tarde, em novembro 2012, a Revista Trip fez uma reportagem sobre os trabalhos realizados, assim como sobre o que está em andamento, a criação de um guia de atividades e oportunidades destinadas às pessoas egressas do sistema prisional fluminense, evidenciando o caráter transformador dessas ações.

Essa trajetória política me levou à pesquisa acadêmica sobre as práticas educacionais na prisão, especialmente aquelas que envolvem o cinema, provocadoras de tamanhas inquietações, que não se desprendem do que se concebe como educação em espaços de privação de liberdade. Já tendo escrito uma monografia em um curso de Especialização em Letramento(s) e Práticas Docentes — *Isso é aula? Notas sobre experiências sobre cinema em uma escola prisional do Rio de Janeiro* — a pesquisa que proponho agora permitirá entender práticas e concepções educacionais presentes nesses espaços, nas atividades que

envolvem exibição de filmes, assim como poderá levar a questionamentos que podem produzir mudanças na condução do trabalho docente que ali é realizado.

A questão que me desafia à pesquisa é, então: como são realizadas atividades que articulam cinema e educação nas escolas prisionais da cidade do Rio de Janeiro? Que objetivos e propósitos as orientam? Algumas dessas iniciativas têm como objetivo contribuir para uma educação para a liberdade? Nesse caso, como são desenvolvidas e que resultados obtiveram?

Desse problema inicial, surgem outras indagações importantes: o que representa o cinema para os internos do sistema penal que participam das atividades com filmes? A relação deles com o cinema favorece a manutenção do contato com o mundo com o qual está privado de interagir? É uma atividade que os humaniza diante de uma realidade de privações e violações dos direitos?

Estando o direito à educação dos apenados garantidos pela LEP (Lei de Execuções Penais), não há, no texto da lei, uma definição que torne claro o espaço a ser ocupado pela escola, o que pode permitir uma submissão dessa instituição às que representam a segurança, de modo que será imprescindível que a pesquisa também observe os limites e possibilidades da escola ali instalada.

A necessidade de investigar a relação entre a garantia do direito ao estudo e a execução desse direito nos leva à legislação e aos documentos oficiais que tratam do tema, de modo que não se pode negar que temos um objeto de estudo somado ao objeto já apresentado. Não se trata de mergulhar na legislação criminal, mas sim de analisar dados e documentos da administração penitenciária.

O objetivo geral da pesquisa é entender o lugar do cinema na escola prisional. De modo mais específico, iremos descrever os modos como tais atividades transcorrem, as maneiras como são conduzidas por seus atores e analisar como são entendidas pelos sujeitos envolvidos.

Para tal, em função da forte imersão no contexto investigado, devido ao tempo de convívio com boa parte dos sujeitos envolvidos na pesquisa, já tendo trabalhado com parte dos professores ou mesmo interagido em situações de encontros em eventos de formação ou atividades ligadas a paralisações e greves dos profissionais da educação estadual, a opção metodológica é a pesquisa de base etnográfica, não constituindo uma etnografia clássica, pois não se trata de um trabalho fundamentalmente antropológico.

Esta dissertação foi “desenhada” da seguinte forma:

Em seu segundo capítulo, a fim de contextualizar a pesquisa, aborda-se o “Universo Prisional” a partir do lugar ocupado pela prisão no Brasil e da importância atribuída a essa instituição. Para isso, o ponto de partida foram os dados do DEPEN (Departamento Penitenciário), através de planilhas do INFOPEN (Sistema de Informações Penitenciárias) em relação a dados do IBGE, especialmente os do censo de 2010. No item “Quem mandamos para a prisão”, há um perfil da pessoa encarcerada no país e, em seguida, no Rio de Janeiro, no Rio de Janeiro, principalmente no que diz respeito às variáveis idade, nível de escolaridade e cor e etnia. As tabelas com dados sistematizados sobre essas variáveis permitem uma visualização desse perfil. O diálogo com Wacquant (2001, 2003, 2005) e Beccaria (2005) foi fundamental para procurarmos entender as circunstâncias que fazem do Brasil um dos países que mais encarcera no mundo.

Quanto à posição do Rio de Janeiro nesse contexto, além da contribuição de Julião (2003 e 2009), a pesquisa realizada por Neri (2006) para a FGV (Fundação Getúlio Vargas), Retratos do Cárcere, oferece alguns elementos para a análise. Além disso, Lemgruber (2010) oferece subsídios que, somados aos dados do DEPEN, permitem conhecer a atual situação do tratamento penitenciário no Estado do Rio de Janeiro.

Chegamos, então, ao item acerca da ideia de Ressocialização, termo utilizado em âmbito jurídico para se referir ao conjunto de ações que, segundo a legislação, visam a ressocializar quem está sob tutela do Estado nos presídios brasileiros. Goffman (1961) e Foucault (1999 e 2010) trazem para o trabalho reflexões sobre a história da instituição das prisões e acerca das punições ao longo do tempo. Beccaria (2005) acrescenta contribuições fundamentais sobre Direito Penal e delitos. Quanto ao termo “ressocialização” e os sentidos de sociedade que ela nos obriga a pensar, há um diálogo com Freire (2008).

Introduz-se nesse item a Legislação que nos coloca diante do direito à educação de pessoas encarceradas: A LEP (Lei de Execuções Penais) e as Diretrizes Nacionais para Educação nas Prisões para apreciação das políticas públicas de Educação no Cárcere, para, no capítulo seguinte, procurarmos entender a relação entre escola e prisão. Os dados apresentados, se não são animadores, pois ainda é pequeno o número de pessoas encarceradas que têm

acesso às escolas, mostram que há passos sendo dados e políticas públicas sendo implementadas.

O Capítulo 3 analisa os efeitos dessa “escola no meio do presídio”. As pesquisas de Julião (2003, 2007 e 2009) e Melo (2013) trazem informações anteriores a esta pesquisa, possibilitando um estudo nos avanços ocorridos na área. Além disso, apresento informações sobre o funcionamento da DIESP (Diretoria Especial de Unidades Escolares Prisionais e Socioeducativas), que podem ser avaliadas em relação às oferecidas pelo DEPEN (Departamento Penitenciário).

Algumas necessárias observações acerca das concepções de educação nas escolas em espaços de privação de liberdade levam-nos à distinção entre educação formal e não formal proposta por Trilla (2008).

Ainda no capítulo 3, apresenta-se uma breve historiografia da Educação de nas prisões e seu vínculo com a EJA (Educação de Jovens e Adultos).

No capítulo 4, apresento descrições dos cenários da pesquisa e as opções metodológicas que me acompanharam no trabalho de campo. Destacam-se no capítulo as referências a Becker (1997, 2007 e 2008) e André (2010).

Acrescento ainda relatos do momento de greve pelo qual a Educação passava e sobre como isso atravessou o processo de pesquisa.

Ao final, apresento também um quadro com alguns dados sobre os filmes que foram exibidos pelos professores. Ao longo do trabalho, outros filmes citados têm o país de origem e o ano de seu lançamento informados.

Finalmente, no capítulo 5, procedo à análise dos dados empíricos. As informações sobre experiências com cinema me levaram ao conceito de experiência de Benjamin (2012a e 2012b); os diálogos estabelecidos nas entrevistas e exposições, às reflexões sobre a ideia do “mestre ignorante” da experiência de Joseph Jacotot, por Rancière (2011). Ao procurar entender o lugar do cinema nas escolas prisionais do Rio de Janeiro em que estive pude visitar alguma literatura sobre cinema e educação, especialmente Xavier (2008), Fresquet (2008 e 2013), Duarte (2009) e Duarte e Alegria (2008).

Ao transcrever entrevistas ou trechos, não foram mantidos desvios gramaticais ou aspectos marcantes de variáveis linguísticas, pois o trabalho não trata de temas ligados à Gramática ou à Linguística, portanto esses dados não

seriam úteis e poderiam dar a ideia de um certo exotismo do ambiente prisional e dos sujeitos que ali vivem e/ou atuam.

Entre as situações analisadas, muitas me remeteram a notas de diários pessoais mantidos desde 2008, ano do início de minha atuação em espaços de privação de liberdade. Por isso, algumas dessas notas estão relatadas neste trabalho.

Quanto aos termos nativos utilizados, optei por elaborar um glossário, para facilitar a consulta.

## 2

### Universo Prisional

#### 2.1

##### A prisão no Brasil

Não é objetivo desta dissertação realizar um levantamento histórico acerca da prisão no mundo ou no Brasil, assim como não aprofundaremos questões ligadas aos estudos dos crimes e dos desvios. Iremos, entretanto, entrar pelo universo das prisões, o que nos obriga a conhecê-lo um pouco. Interessa-nos, sobremaneira, entender o lugar ocupado pelo Estado do Rio de Janeiro na política do cárcere, além de verificar os dados do país a esse respeito, mas principalmente verificar a relação entre a escola e a prisão no Rio de Janeiro. Assim, neste capítulo, buscaremos dados que mostrem como o país vem atuando na política penal; em seguida, destacaremos o caso fluminense nesses mesmos aspectos para, finalmente, refletirmos sobre o papel da educação escolar nesse contexto de privação de liberdade, tanto nacionalmente quanto no caso do estado onde se localizam as unidades prisionais cujas escolas foram visitadas para esta pesquisa.

Variável de gênero também não será analisada no trabalho. Apesar de precisarmos reconhecer que os trabalhos que a considerem são urgentes, sabemos que não nos seria possível abarcar tudo quanto desejamos nos limites desta pesquisa de Mestrado. O desejo é, por isso mesmo, que surjam muitos outros trabalhos e olhares para dentro dos muros das prisões brasileiras. Nesse sentido, se este trabalho contribuir para que novas questões sejam apontadas como alvo de estudo nos espaços de privação de liberdade, será grande sua utilidade. Algumas informações relevantes abrangendo a variável gênero poderão ser levadas em conta.

Dados do DEPEN/MJ (Departamento Penitenciário do Ministério da Justiça), de 2012, indicam que há 548 mil e três presos no território brasileiro. Esse quantitativo está distribuído entre 1.771 unidades penais. A quantidade de internos no ano de 2002 era de 239 mil e 345, o que mostra um crescimento de quase 130 por cento em um período de dez anos.

Tomemos dados populacionais do período de 2000 a 2010, intervalo de tempo da realização dos dois últimos censos demográficos pelo IBGE. Em 2000, a

população brasileira total era de 169 milhões, 590 mil e 693 pessoas; o censo de 2010 contabilizou 190 milhões, 755 mil e 799, apontando um crescimento populacional de 12,5%. Nesse mesmo período de tempo, a população carcerária deu um pulo de 232 mil e 755 pessoas presas em 2000 para 496 mil e 251 pessoas, em 2012, o que revela uma taxa de crescimento de cerca de 112% da população carcerária. São 287,31 pessoas presas por cada cem mil habitantes no país<sup>1</sup>.

Os números acima colocam o Brasil, em números brutos, em quarto lugar no ranking dos países que mais encarceram, estando China, Estados Unidos e Rússia à sua frente.

Na tabela abaixo, é possível verificar os índices dos países que mais encarceram no mundo:

Tabela 1 – Países com maior quantidade de detentos

País	Número de detentos	Taxa de detentos para cada 100 mil pessoas
Estados Unidos	2.239.751	716
China	1.640.000	121
Rússia	681.000	475
Brasil	548.003	274
Índia	385.135	30

Fonte: ICPS (*International Center for Prison Studies*)

## 2.2

### Quem mandamos para a prisão?<sup>2</sup>

Diante de uma estatística preocupante, é necessário pensar: quem o Brasil vem mandando para as prisões?

Cerca de 70% das pessoas que cumprem pena no território brasileiro não completaram a educação básica, de acordo os dados do DEPEN. No quadro

<sup>1</sup> A taxa é de 2012. Enquanto finalizava a dissertação, o DEPEN divulgou, em 13 de março de 2014, os índices atualizados, referentes ao período de junho de 2013. Esses dados não serão aqui analisados, em função de estarmos na etapa final do trabalho, mas é importante informar que os números seguem crescendo. Agora temos 574.027 presos no país. São 300, 96 para cada 100 mil habitantes. Não chega a 11% o número de detentos que estão estudando, de acordo com a tabela divulgada.

<sup>2</sup> Parte do título de FRADE, Laura. *Quem mandamos para a prisão?: visões do parlamento brasileiro sobre criminalidade*. Brasília: Liber livro Editora, 2008. A obra não foi estudada para a dissertação, mas o título sugestivo inspirou a elaboração deste item do trabalho.

abaixo, feito a partir desses dados, podemos verificar a distribuição dos números de acordo com a escolaridade dessas pessoas.

Tabela 2 – Quantidade de presos no Brasil por nível de escolaridade<sup>3</sup>

População carcerária total: 513,713 <sup>4</sup>	
Item	Quantidade de presos
Analfabetos	27,813
Alfabetizados	64,102
Ensino Fundamental incompleto	231,429
Ensino Fundamental completo	62,175
Ensino Médio incompleto	56,770
Ensino Médio completo	38,788
Superior incompleto	4,083
Superior completo	2,050
Ensino maior que superior completo	129
Sem informação	23,820

Embora não analisemos aqui as circunstâncias que afastam as pessoas da escola, os dados indicam que não podemos perdê-las de vista. Já sabemos há tempos que as questões sociais, como a necessidade de trabalhar para contribuir com o sustento familiar é uma causa importante desse afastamento. São recentes os programas sociais que visam a suprir essa necessidade e manter as crianças na escola<sup>5</sup>, mas estes não alcançaram as gerações que lotam as prisões brasileiras.

Não são, entretanto, as causas econômicas as únicas que retiram alguém no processo de escolarização. No depoimento abaixo (Brandão, 2010), o lavrador Ciço nos esclarece um pouco sobre os modos como a educação formal é quase sempre conduzida:

O senhor faz a pergunta com um jeito de quem sabe já a resposta. Mas eu explico assim. A educação que chega pro senhor é a sua, da sua gente, é pros usos do seu mundo. Agora a minha educação é a sua. Ela tem o saber da sua gente e ela serve pra que mundo? Não é assim mesmo? (Brandão, 2010, p. 23).

<sup>3</sup> Essas informações são fornecidas pelo próprio interno, quando da entrada no sistema prisional.

<sup>4</sup> Excluem-se da conta 34, 290 pessoas, quantidade de internos da Polícia Civil, sob responsabilidade da Secretaria de Segurança Pública, os quais não deram entrada no sistema prisional. Desse total, 31.640 são mulheres.

<sup>5</sup> Segundo o INEP, o programa Bolsa Família reduz o índice de evasão escolar em 36%

O questionamento feito pelo lavrador Ciço - pra que mundo serve a educação oferecida à sua gente – obriga-nos a refletir sobre o universo cultural valorizado pela escola, elemento que, somado às dificuldades já apontadas para permanência na escola, afasta os jovens. De acordo com Carrano (2011, p. 197):

enfrentam a realidade de instituições públicas que se orientam, predominantemente, para a oferta de conteúdos curriculares formais e considerados pouco interessantes pelos jovens. Isso implica dizer que as escolas têm se apresentado como instituições pouco abertas para a criação de espaços que favoreçam experiências de sociabilidade, solidariedade, debates públicos e atividades culturais e formativas de natureza curricular ou extraescolar.

Essa ideia de afastamento entre o jovem e “gramática escolar” surgiu em um dos depoimentos coletados para este trabalho, ainda que a vida escolar anterior ao cárcere não tenha sido alvo da pesquisa nem tema das questões iniciais das entrevistas. Na fala de Fábio, estudante do 7º ano de escolaridade, de 25 anos, percebe-se o distanciamento entre suas expectativas e o que escola lhe oferecia, “no mundo lá fora”. Ao ser perguntado sobre sua atividade preferida na escola, disse ele:

Na escola tudo é bom, não tem nada ruim, tudo aqui é bom pro preso. Quando é que eu ia sonhar que tinha escola na cadeia? Nunca soube disso não. Eu estudei até a 4ª série lá fora [agora, 5º ano]. Aí parei logo. Só fiz até aí porque, né? Tinha que fazer. Lá fora eu não entendia nada. Essa que é a verdade. Parecia que a professora tava falando uma língua que não era português, dava sono. Não era português não [risos]. Aqui eu ainda consigo entender os ensinamentos, os conteúdos que eles passam pra gente. Não é assim?

Não é nova nem sem fundamento a associação entre escolarização e prevenção ao crime. O filme *Penas Alternativas* (2009) apresenta o caso surpreendente do motorista de caminhão condenado a doze anos de prisão por ter falsificado o documento de habilitação. Segundo o apenado, ele precisou falsificar o documento, pois trabalhava como motorista desde sempre, mas não poderia passar no exame que lhe daria o documento por ser analfabeto. Já em 1763, Beccaria, no estudo fundador sobre delitos e penas, antecipava-se a muitas teorias:

Finalmente, o meio mais seguro, porém mais difícil, para prevenir os delitos é aperfeiçoar a educação, assunto demasiado vasto (...). Ouso também dizer que ele está intimamente ligado à natureza do governo, razão para que seja sempre um campo estéril, só cultivado por alguns poucos sábios, até nos mais remotos séculos da felicidade pública. (Beccaria, 2005, p. 136).

Na história das penas criminais, Wacquant (2001, p. 9) acredita que o que chama de “penalidade neoliberal” tem um paradoxo: “remediar com um ‘mais Estado’ policial e penitenciário o ‘menos Estado’ econômico e social que é a própria causa da escalada generalizada da insegurança objetiva e subjetiva em todos os países”. Seu ponto de partida é o caso estadunidense, líder absoluto no ranking de aprisionamentos. O trecho acima, entretanto, é parte na nota aos leitores brasileiros e mostra a intenção do autor em contribuir para as discussões sobre o tema no Brasil, para onde inclusive o estudioso tem voltado seu olhar nos últimos anos. No conjunto de sua obra, o autor vem procurando mostrar os fatores que levam ao que considera ser uma espécie de criminalização da pobreza e ao encarceramento dos pobres.

Dessa forma, provavelmente, o cárcere é uma instituição indispensável devido ao fracasso de instituições sociais em sua função específica.

Outro aspecto importante na composição do perfil das pessoas encarceradas no Brasil é o fator cor da pele/etnia. Voltemos às planilhas do DEPEN (2012) para construir o seguinte quadro:

Tabela 3 – Quantidade de presos por cor da pele/etnia<sup>6</sup> no Brasil

População carcerária total: 513.713		
Item	Quantidade de presos	População residente por cor da pele ou raça
Branca	173.463	90.621.281
Negra	82.590	14.351.162
Parda	212.409	82.820.452
Amarela, indígena e outras	17.157	2.926.854
Sem declaração	Não consta	36.051

<sup>6</sup> Para preenchimento do item cor da pele/etnia, é utilizado o critério da autodeclaração. A respeito das subjetividades apontadas por Petruccelli (2013, p. 37), em uma das idas a campo, no presídio que denominarei “A”, em um curto momento, aguardei encaminhamento na secretaria da unidade escolar, onde estavam sendo realizados procedimentos relativos ao registro de alunos recém-matriculados. O *faxina* (ver glossário) que se ocupava da tarefa, tomava nota de dados cadastrais e fazia fotografia para a ficha cadastral e carteirinha escolar. Eu observava. Em dado momento, ele perguntou ao aluno qual a sua cor de pele. A resposta foi: “branco”. Perguntei nesse momento: “o critério usado é o da autodeclaração?”. Ele confirmou, sorrindo, como se entendesse que o rapaz, de pele morena, devesse responder de outra forma. Nada mais se passou e o registro foi feito dessa forma.

Como vemos, somadas as pessoas negras e pardas, temos um total de 57,4% da população carcerária, enquanto às pessoas brancas corresponde um total de 33,7%

Wacquant, em entrevista ao jornal Folha de São Paulo (2006), na qual analisou os ataques comandados pelo grupo criminoso brasileiro conhecido como PCC (Primeiro Comando da Capital) conclui que “os tribunais agem sabidamente com preconceito de classe e raça”. Os números parecem ratificar suas conclusões, a menos que queiramos revalidar teses inatistas como a de Cesare Lombroso (1835 – 1909), estudioso da chamada Antropologia Criminal, que elaborou um perfil de características inatas em criminosos (JULIÃO, 2009, p. 40). Para isso, precisaríamos ignorar as questões históricas e sociais que levam Wacquant à hipótese apresentada.

Quanto à tipificação dos crimes cometidos, predominam, com larga vantagem sobre os demais, aqueles da categoria “crimes contra o patrimônio” (furto, roubo, latrocínio, extorsão, extorsão mediante sequestro, apropriação indébita, apropriação indébita previdenciária, estelionato e receptação), totalizando 267.975 dos casos, ou seja, mais da metade das penas registradas no país.

O segundo grupo com maior número de casos é o que corresponde às leis que envolvem entorpecentes, classificados com Tráfico de Entorpecentes e Tráfico Internacional de entorpecentes, que chegam a um total de 138.198 casos.

A predominância das tipificações acima aproxima o Brasil dos países estudados por Wacquant (Estados Unidos e países europeus), nos quais os crimes contra o patrimônio são mais numerosos também, indicando tendência a procurar-se em ações criminais bens materiais, recursos financeiros e sustento, tudo que não foi possível obter de modo lícito.

Ainda ocorrem casos de furto e roubo de produtos de pequeno valor, como o emblemático caso mencionado por Lemgruber (2010, p. 259), em que uma mulher havia sido condenada a cumprir pena em regime fechado pelo furto de dois pacotes de fralda. É um entre muitos casos cujo custo para manter o apenado privado de liberdade, sob custódia do Estado, não se compara ao custo daquilo que ele subtraiu de alguém. Sem mencionar a provável precariedade das condições de sobrevivência que pode ter motivado tal furto.

A socióloga Julita Lemgruber (2009 e 2010) reivindica para esses casos a aplicação de penas alternativas, sem determinação de privação de liberdade, o que poderia minimizar os efeitos do que Wacquant (2003, p. 107) chama de substituição da “mão esquerda” do Estado, expressão cunhada por Pierre Bourdieu, “simbolizada por educação, saúde, assistência social e habitação social” pela “mão direita”: “polícia, justiça e prisão” para alguém que, além de tudo, também é bem jovem: 52% das pessoas que se encontram encarceradas no país têm de 18 a 29 anos.

Temos aqui dados de um dos países mais punitivos do mundo, que em nada lembra o “país da impunidade” clamado pelo senso comum, mas, como se vê, é o crime cometido pelo jovem negro ou pardo, excluído do sistema educacional e da sociedade de consumo que gera a privação de liberdade.

Além dessas situações que levam à prisão, a estada de uma pessoa no cárcere pode representar riscos à sua integridade, pois há ainda ocorrência de violência extrema, como o recente caso do Presídio de Pedrinhas, no Maranhão. O caso, embora este trabalho não trate especificamente da situação dos presídios brasileiros e das muitas formas de violências que os cercam, não pode deixar de ser citado, pois está ligado à vida desses sujeitos que lotam o cárcere, sobre quem estamos, afinal, tratando.

O país presenciou a morte brutal de 62 presos, alguns dos quais tiveram sua morte filmada e exibida em canais de televisão. O poder público local, além de ter demorado a intervir, fez isso, de acordo com Souza (2013, p. 27), “provisoriamente com medidas draconianas de contenção dos presos”, sem atacar a fonte dos problemas, justamente as condições de encarceramento e a negação do que muitos chamam “ressocialização”.

Feitas essas observações, podemos passar a analisar como tem se saído o Estado do Rio de Janeiro quanto aos números do cárcere e ao tratamento penitenciário dispensado às mais de 33 mil pessoas privadas de liberdade no Estado.

## 2.3

### **Onde está o Rio de Janeiro no mapa do cárcere**

Em números brutos<sup>7</sup>, o Rio de Janeiro é o terceiro estado que mais encarcera no Brasil, contando com uma população carcerária de 33.826 pessoas. São Paulo, com uma população de 195.695 pessoas presas (474,39 por cada 100 mil habitantes) ocupa a primeira posição na lista; Minas Gerais, que tem 51.598 presos até o momento (263,32 por cada 100 mil habitantes) é o segundo colocado.

No Rio de Janeiro, a proporção de encarcerados por cada 100 mil habitantes é de 211, 50. O Estado está, portanto, abaixo da média brasileira, mas contabiliza mais de 33 mil pessoas encarceradas. Quem são essas pessoas?

Além dos dados anualmente divulgados pelo DEPEN, os quais apresentam informações sobre a origem dos internos de cada estado, bem como suas atividades no cárcere, os recursos de que dispõem para o cumprimento de sua pena, a infraestrutura das unidades prisionais do país, entre outros dados da política de execução penal, a Fundação Getúlio Vargas, em 2006, através do Centro de Políticas sociais, sob coordenação do pesquisador Marcelo Neri, disponibilizou os dados da pesquisa *Retratos do Cárcere*, que compara a população carcerária fluminense com a paulista, a partir de informações socioeconômicas. O estudo reitera o que os dados vêm mostrando ao longo dos anos, a partir de 2000, ano em que o DEPEN principiou a sistematização dos dados em análise. A conclusão do estudo indica: “Podemos sintetizar o retrato dos presidiários: homem, jovem, negro ou pardo, é solteiro, possui baixa escolaridade, é da cidade de nascimento e não possui religião” (NERI, 2006, p. 3).

De fato, o perfil dos detentos fluminenses, constituído a partir dos dados do DEPEN de 2012, ratifica o retrato feito por Neri. Senão, vejamos, para iniciarmos, o quadro referente à escolaridade dos internos do estado.

Tabela 4 – Quantidade de presos no Rio de Janeiro por nível de escolaridade<sup>8</sup>

População carcerária total: 30.906 <sup>9</sup>	
Item	Quantidade de presos
Analfabetos	666
Alfabetizados <sup>10</sup>	1.221

<sup>7</sup> Dados do DEPEN, de 2012.

<sup>8</sup> Essas informações são fornecidas pelo próprio interno, quando da entrada no sistema prisional.

<sup>9</sup> Excluídos da conta 2.920 presos localizados na Polícia Civil, sob responsabilidade da Secretaria de Segurança Pública, pois não deram entrada no sistema prisional fluminense.

Ensino Fundamental incompleto	15.327
Ensino Fundamental completo	3.261
Ensino Médio incompleto	1.230
Ensino Médio completo	1.493
Superior incompleto	158
Superior completo	139
Ensino maior que superior completo	3
Sem informação	7.408

O total de pessoas sem educação básica nos presídios do Estado é de 21.633, 70% por cento da população carcerária não concluiu o ensino médio. São 17.214 os que não chegaram a terminar o ensino fundamental, o que equivale a 55% dessa população carcerária. Sabendo que, de acordo com os dados do último censo do IBGE (2010), o estado foi apontado com um dos que apresenta maior índice de pessoas com curso superior (10,9% da população), estando atrás apenas do Distrito Federal e de São Paulo, não é difícil concluir onde se concentra a maior quantidade de pessoas sem acesso a oportunidades de escolarização: entre os grupos sociais mais vulneráveis e marginalizados que ocupam, em algum momento, as galerias do cárcere fluminense.

Além da baixa escolaridade, o perfil da população do sistema prisional do Rio de Janeiro apresenta as seguintes características<sup>11</sup>:

- não é branca: aos pardos correspondem 13.305(43%) ou negra 7.648 (24%): somam-se os dois grupos, temos 20.953, quase 68% da população carcerária total, enquanto as pessoas brancas somam 8.387 (28%). Os percentuais parecem confirmar o que se verificou no caso brasileiro e que, de acordo com Wacquant (2006), atesta o caráter racista da atuação dos tribunais.
- é jovem: são 9.716 (31%) pessoas com idade entre 18 e 24 anos; 6.925 pessoas com idade entre 25 e 29 anos (22%). Os demais grupos etários estão assim distribuídos: 30 a 34 anos: 5.671 pessoas; 35 a 45 anos: 6.932 pessoas; 46 a 60 anos: 2.228 pessoas; mais de 60 anos: 110 pessoas.

<sup>10</sup> Não são feitas verificações para averiguar o grau de alfabetização funcional dos internos. No item em que descreverei as escolas localizadas em presídios no Rio de Janeiro, veremos os procedimentos feitos para classificar aqueles que têm acesso à escola do presídio.

<sup>11</sup> Todos os dados apresentados estão nas planilhas de 2012 do DEPEN

- é residente nos municípios da região metropolitana: apenas 4.954 (16%) pessoas são procedentes do interior.

Quanto às condições de encarceramento no Estado, principiemos por falar das vagas ocupadas por essas pessoas. Julião (2009, p. 124) havia verificado que o Rio de Janeiro dispunha de 1.303 vagas a mais do que era necessário para abrigar os 23.458 internos quando de sua pesquisa. Hoje, a realidade local é outra. Conforme dados do DEPEN (2012), temos o seguinte quadro:

Tabela 5 – Déficit de vagas no sistema carcerário do Rio de Janeiro

População carcerária total: 30.906 <sup>12</sup>		Déficit
Total de homens apenados	Total de vagas masculinas	
29.221	22.750	6.471
Total de mulheres apenadas	Total de vagas femininas	364
1829	1465	<b>Σ6.835</b>

São diárias as notícias transmitidas pelos veículos de comunicação acerca da superlotação e da precariedade das condições de sobrevivência em ambiente prisional.

A situação de superlotação somada às várias maneiras de violação dos direitos das pessoas encarceradas coloca a temática do cárcere no rol das prioridades de um país que pretende ser visto como desenvolvido. Nesse sentido, criar políticas e estratégias que minimizem os problemas apontados, reduzindo a população carcerária, seja pela elaboração de políticas de encarceramento mais democráticas e realistas, seja pela criação de caminhos que levem à redução das taxas, geralmente imprecisas, de reincidência criminal no Brasil, que quase sempre indicam um índice de 70% (como aponta o filme *Penas Alternativas* (2009), em que vários depoimentos sugerem esse valor de reincidência), deve ser objetivo dos debates e ações acerca dos espaços de privação de liberdade e das escolas que neles atuam.

É verdade que no caso fluminense não são registradas ocorrências de morte violenta ou de conflitos que tenham gerado violência interna nos presídios, tanto por parte dos internos que se encontram alojados em unidades prisionais de

<sup>12</sup> Excluem-se 2.920 internos, quantidade de internos da Polícia Civil, sob responsabilidade da Secretaria de Segurança Pública, os quais não deram entrada no sistema prisional.

acordo com uma afiliação a uma das chamadas facções do crime organizado (Comando Vermelho, Terceiro Comando, Amigos dos Amigos, além de outros grupos), como aqueles relacionados a milicianos (grupos paramilitares comandados muitas vezes por policiais, ex-policiais, bombeiros e ex-bombeiros). O mesmo se aplica ao grupo denominado “Povo de Israel”, proveniente do *seguro* (ver glossário), cujo nome, de acordo com Felitti (2010, p. 27) é “uma referência ao fato de os judeus terem passado a maior parte de sua existência sem um país próprio”.

Essa “classificação” é recente. Em 2002, com a justificativa de que era preciso acabar com a demonstração de poder do chamado crime organizado nas prisões do Rio de Janeiro, o secretário de Segurança Pública do Estado, Roberto Aguiar, propôs que não houvesse qualquer divisão desse tipo. Tal iniciativa, entretanto, teve de ser reconsiderada, pois unir no mesmo espaço prisional membros de facções rivais resultou em conflitos constantes e demonstrações de violência, como o caso do enfrentamento entre membros do Comando Vermelho e do Terceiro Comando, em 2004, na Casa de Custódia de Benfica, que resultou na morte de dezenas de internos (oficialmente, foram registradas trinta mortes), o que levou ao fechamento da unidade, no mesmo ano, por ordem da então governadora, Rosinha Garotinho. Assim, atualmente, os presídios fluminenses apresentam divisões por identificação com o dito crime organizado, entre outras categorias, como as citadas milícias ou como o “povo de Israel”.

Confrontos assim, pelo menos no Rio de Janeiro, não ocorrem nos últimos anos.

A história das prisões locais não foi marcada por violência ocorrida apenas entre internos, houve casos graves também de atos praticados por agentes penitenciários. Um mergulho mais profundo nesse aspecto permitiria conhecer episódios igualmente estarrecedores. Um deles é narrado por Lemgruber (2010, p. 136) e ficou conhecido por “Carandiru carioca”. Ocorreu em 1991, no presídio Ary Franco, em Água Santa. Oficialmente, morreram 32 homens, calcinados pelo fogo atado numa cela fechada, segundo relatos apresentados na obra citada, por um dos agentes da unidade.

Lemgruber acredita que os agentes atuam conforme a gestão determina. Se o comando está atendo à garantia dos direitos humanos, isso se reflete no trabalho dos agentes. Ela narra um diálogo tido com um profissional à época de sua gestão

à frente do DESIPE, em que, ao terminar uma fala numa reunião, ouviu o seguinte comentário: “Sem problemas, doutora. A gente dança conforme a música. Se pode bater, a gente bate. Não pode bater, a gente não bate. A senhora é quem manda.” (Lemgruber, 2010, p. 135).

Ao final de seu mandato, em sua despedida, o mesmo agente procurou-a para cumprimentá-la:

Queria dizer que uma lição eu aprendi: é muito mais fácil trabalhar numa cadeia onde não há violência. É bom pra todo mundo. Bom pro preso, bom pro guarda. Eu levei tempo pra entender seu recado, mas acabei entendendo. (*idem*, p. 254).

Para a autora, transmitir a mensagem da legalidade (*ibidem*, p. 138) é necessário para que entendam como devem trabalhar, o que também funciona de forma educativa.

Essas são formas de violência mais explícitas e que vêm sendo evitadas. Não haver registro dessas formas no Rio de Janeiro não significa, de modo algum, que o país tenha resolvido suas questões carcerárias. Nem o próprio Estado, uma vez que, condições de administração e gestão permanecem precárias, o que também está ligado à sobrevivência dos internos e à garantia dos seus direitos. Um dos elementos que comprovam isso é a quantidade de profissionais de saúde e outras áreas necessárias para atendimento ao interno, se o assunto é ressocialização, a ser explorado em seguida.

No Rio de Janeiro<sup>13</sup> há, por exemplo, 87 psicólogos atuando em prisões, o que representa 355, 22 atendimentos por cada profissional. São apenas 26 clínicos gerais, e 62 psiquiatras. Assistentes sociais, profissional requisitado a todo instante para resolver diversas demandas, como as ligadas à visitação, à documentação e muitas outras, temos 93, ou seja, 332,32 pessoas para cada profissional atender, além de suas famílias constantemente às portas dos presídios, com necessidades diversas. Para o atendimento feminino, há três ginecologistas para atender 1685 mulheres.

A partir do reconhecimento da gravidade da situação e face a uma mobilização internacional que visa à reformulação da função do cárcere, a partir do protagonismo dos Direitos Humanos, muitas questões são lançadas ao debate, entre as quais destaca-se a necessidade de se pensar diretrizes que colaborem para

---

<sup>13</sup> Dados do DEPEN, 2012.

a criação de mecanismos de “ressocialização”, termo que, por sua vez, traz uma carga ideológica importante sobre a qual deveremos refletir.

## 2.4

### **Ressocializar, reintegrar, reeducar. “Que “re” se espera nessas prisões”?**

A fim de pensar sobre como chegamos a um sistema prisional que costuma valer-se do discurso da “ressocialização” para gerir sua população e entender como chegamos a um modelo em que tal noção é cada vez mais questionada, é importante verificar um pouco como se deu a trajetória dessa instituição chamada por Goffman (1961) de “instituição total”.

Foucault (2010) esclarece que o surgimento da prisão é anterior à reforma do sistema judiciário do século XVIII, tendo aparecido como uma sanção penal sem justificativa teórica, aplicada a uma pessoa em particular, obrigando a cumprir determinada sanção, mas não se tratavam de lei, eram ordens do rei. Geralmente o rei determinava a reclusão do sujeito por tempo indeterminado, devendo durar sua reclusão até que a pessoa se “corrigisse”:

Em geral ele determinava que alguém deveria ficar retido até nova ordem, e a nova ordem só intervinha quando a pessoa que requisitara a *lettre-de-cachet*<sup>14</sup> afirmasse que o indivíduo aprisionado tinha se corrigido. Esta ideia de aprisionar para corrigir, de conservar a pessoa presa até que se corrija, essa ideia paradoxal, bizarra, sem fundamento ou justificação alguma ao nível do comportamento humano tem origem precisamente nesta prática.(Foucault, 1999, p. 98).

Tudo isso se refere à história da punição no velho continente e se o trazemos para este trabalho é porque os modelos ali utilizados se reproduziram constantemente no sistema de punições no Brasil (Filho, 2002, p. 27), inclusive na arquitetura dos prédios.

Foucault (2010) relata que antes dessa etapa de punições a mando do rei houve o tempo dos suplícios. No inesquecível primeiro capítulo de *Vigiar e Punir*, o autor descreve os sofrimentos impingidos a Damiens, condenado ao suplício e à morte com esquartejamento em público, em 1757.

<sup>14</sup> O termo se refere aos documentos de ordem de prisão emitidos entre 1660 e 1760.

Menos de três décadas depois (*Idem*, p. 11), Paris recebe um regulamento para a Casa dos jovens detentos, que inclui acesso à escola, trabalho e outras rotinas, marcando o desaparecimento oficial das penas de suplício. Podemos dizer, então, que essa reforma coloca em pauta a ideia de mudança do comportamento dos indivíduos como propósito a ser buscado. Antecede aos suplícios a tendência, já na Idade Média, à exigência de pagamento de fiança e indenizações.

Para Julião (2009, p. 64), esse processo de mudanças acompanha o próprio processo civilizatório da humanidade, em que condutas sociais são delineadas a partir de relações coletivas e os que não seguem esses preceitos são vistos como anormais,

Neste sentido, com o objetivo de socializar os indivíduos de forma que possam viver civilizadamente em sociedade são criadas pelo Estado instituições sociais de formação responsáveis pela institucionalização de hábitos e controle dos indivíduos. Cada instituição social passa a ter papel fundamental na implementação de uma ordem social e de autocontrole dos indivíduos. (*Idem*, p. 66).

A prisão é uma dessas instituições e, como tal, não é algo estanque, passa por mudanças e reformas, de acordo com processos culturais e políticos em ação no mundo.

Cesare Beccaria, jurista, filósofo e economista italiano, da segunda metade do século XVIII, apresenta contribuição definitiva ao refletir sobre o caráter dos delitos e das penas, representando um marco na história do Direito. Para Beccaria (2005, p. 42), “todo ato de autoridade de homem para homem que não derive da necessidade absoluta é tirânico”. Assim, punir os delitos só se justifica pela necessidade do bem comum e as penas só serão justas se isso ocorrer e forma proporcional ao delito cometido, o que deve ser definido por uma legislação específica.

A interpretação das leis é outro nó sobre o qual Beccaria discorre. Segundo suas reflexões,

Se a interpretação das leis é um mal, é evidente que outro mal é a obscuridade que essa interpretação acarreta; e ele será ainda maior se as leis forem escritas numa língua estranha ao povo e que o submeta à dependência de uns poucos, sem que possa julgar por si mesmo qual seria o êxito da sua liberdade. (Beccaria, 2010, p. 48).

No item de análise das entrevistas deste trabalho, veremos o depoimento do interno Fábio, para quem a escola que funciona em um presídio deveria ter uma “matéria que ajudasse nos processos dos presos”. Fica claro, como veremos, a dificuldade tratada por Beccaria, a lei e os processos que a envolvem está escrita em linguagem estranha a parte dos sujeitos que dela participam.

Além disso, o autor também reclama atenção para o que hoje chamamos de desigualdade, falando da existência de “leis que sempre favoreceram minorias e ultrajaram a maioria”, o que, para ele, é um dos meios de forçar um ser humano a um “desesperado retorno ao primitivo estado de natureza?” (*idem*, p. 94).

As práticas de tortura também são rejeitadas pelo pensador italiano, pois “esse é o meio seguro de absolver os celerados vigorosos e de condenar os inocentes fracos” (*ibidem*, p. 69). O autor aponta, então, as contradições dessa prática. Os pensamentos de Beccaria parecem progressistas, inclusive para os dias de hoje, em que medidas mais severas de punição, muitas vezes por delitos que não podem ser classificados como violentos, como aquele mencionado por Lemgruber, aqui citado no item “*Quem mandamos para a prisão*”.

Internacionalmente, podemos voltar um pouco no tempo para ver como o tema vem evoluindo. Em 1955, a ONU formulou as Regras Mínimas para o Tratamento de Reclusos e, mais tarde, em 1990, os Princípios Básicos para o Tratamento do Réu da ONU. Entre as Regras Mínimas (ONU, 1955), destacam-se algumas, sintetizadas a seguir:

**Regra 59:** o regime penitenciário deve usar meios terapêuticos, educativos, morais, espirituais e outros para lidar com a pessoa reclusa;

**Regra 60:** o regime do estabelecimento deve reduzir as diferenças entre a vida na prisão e a vida em liberdade;

**Regra 77:** serão tomadas providências para melhorar a instrução do apenado, inclusive instrução religiosa. A alfabetização será obrigatória; a instrução deverá ser, sempre que possível, coordenada com o sistema de instrução pública.

Em 1997, em Hamburgo, Alemanha, a UNESCO realizou a CONFINTEA V, cujo tema foi “Aprendizagem de adultos, uma chave para o século XXI. Do evento resultou a Declaração de Hamburgo.

No tema VIII: Educação para todos os adultos: os direitos e aspirações dos diferentes grupos, o item 43 considera que muitos grupos ainda estão excluídos do direito universal à educação, incluindo pessoas reclusas e propõe acesso à educação por uma pedagogia “centrada na pessoa”, respondendo a suas necessidades. No item 47, a UNESCO se compromete a reconhecer o direito de detentos à aprendizagem:

- a) Informando os presos sobre as oportunidades de ensino e de formação em diversos níveis, e permitindo-lhes o acesso a elas; b) elaborando e pondo em marcha, nas prisões, amplos programas de ensino, com a participação de detentos, a fim de responder às suas necessidades e aspirações em matéria de educação; c) facilitando a ação das organizações não-governamentais, dos professores e dos outros agentes educativos nas prisões, permitindo, assim, aos detentos o acesso às instituições educativas, estimulando as iniciativas que tenham por fim conectar os cursos dados na prisão com os oferecidos fora dele.” (SESI, UNESCO, 1999, p. 53)

Com efeito, no Brasil um dos frutos do compromisso firmado em Hamburgo foi a realização do Seminário Nacional pela Educação em prisões: significados e proposições, no ano de 2006, em parceria com o MJ (Ministério da Justiça), além da realização do Projeto “Educação para a liberdade”, que em 2005 e 2006, também em parceria com o MJ e financiamento do governo japonês empreendeu algumas ações de educação nas prisões em estados brasileiros (UNESCO, Governo Japonês, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, 2006)

Esse é o cenário do processo que levou à criação das Diretrizes Nacionais em Educação nas Prisões, sempre apontadas por Julião (2007 e 2009) como um importante caminho para o reconhecimento da importância de termos o direito à educação em espaços de privação e restrição de liberdade, devidamente assegurado por políticas públicas de Educação e cuja principal contribuição talvez tenha sido a reunião de diversos setores da sociedade: governos, ONGs, OAB, Universidades, Associação de profissionais da Educação no Cárcere, entre outros.

A realização do 3º Seminário Nacional pela educação em prisões mostrou que o Brasil tem uma agenda a cumprir no que diz respeito à consolidação das Diretrizes Nacionais da Educação e que já

ultrapassou a etapa que discute o direito à educação dentro do cárcere. Está agora no estágio em que deve analisar as suas práticas e experiências, procurando instituir programas, consolidar e avaliar propostas políticas. (Sauer, Julho, 2012)

Com efeito, o estágio é outro, mas o otimismo dessa declaração não nos pode fazer deixar de lembrar sempre o quanto precisamos ampliar a oferta de ensino em espaços de privação e restrição de liberdade em todas as unidades federativas.

O encontro foi realizado pela equipe da Coordenação-Geral de Reintegração Social e Ensino da Diretoria de Políticas Penitenciárias do Departamento Penitenciário Nacional do Ministério da Justiça – CGRSE/DIRPP/DEPEN/MJ. A Coordenação de Apoio ao Ensino – COAPE e a Coordenação Geral de Educação de Jovens e Adultos – CGEJA, da Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação – DPAEJA/SECADI/MEC, em parceria, estiveram envolvidas diretamente com todas as atividades do evento.

O seminário discutiu questões a criação dos planos estaduais de educação, os impactos da lei de remição de pena por estudo e a necessidade de formação continuada específica para professores e agentes penitenciários.

A construção dessa agenda mostra o estado brasileiro atuando na perspectiva da garantia e ampliação do direito à educação.

No Brasil, onde a prisão até a morte ou a própria pena de morte não são admitidas, é forçoso pensar em como as pessoas encarceradas sairão da prisão. Passados quase três séculos das formulações de Beccaria, ainda vivemos às voltas com episódios de violação dos direitos fundamentais das pessoas encarceradas. Pedrinhas, no Maranhão, não é caso isolado. O relatório feito por *Human Rights Watch* (1998) apresenta vários relatos que preocupam o país. Decorridos quinze anos, não são raras as denúncias que chegam às entidades que fiscalizam as prisões. O período em que integrei como conselheira o Conselho da Comunidade, em 2011, assim como durante os anos de permanência em sala de aula, permitiram conhecer essa realidade. As violações são corriqueiras, seja pela negação a atendimento médico ou hospitalar, pela falta de acesso ao direito ao

estudo, seja pelos constantes esculachos (ver glossário) cometidos pelos agentes que lidam com os internos.

O Mecanismo Internacional de Prevenção e Combate à tortura, que tem como subdivisão o Mecanismo Estadual de Prevenção e Combate à Tortura, vinculado à Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, apresentou relatório em 2012, mostrando a situação atual nos presídios, ratificando, por exemplo, a preocupante soma do déficit no número de vagas e consequente superlotação de presídios fluminenses.

Tais circunstâncias justificam a afirmação Ministro da Justiça, José Eduardo Cardozo, ao afirmar que "preferia morrer" a ficar preso no sistema penitenciário brasileiro, que, segundo suas palavras, "é medieval". A declaração foi dada durante almoço organizado por empresários paulistas, em novembro de 2012 e veiculado por diversos veículos de comunicação.

Resta-nos pensar se, em meio a essa realidade, a ideia de ressocialização, sobre a qual passamos a discutir, apresenta-se de modo coerente. O questionamento presente em parte do título deste item do trabalho – “*que “re” se espera nessas prisões?*” é comum e foi verbalizado pela professora Dora na entrevista concedida para este trabalho.

Para Julião (2007, p. 41), o conceito de ressocialização é complexo e não devemos entendê-lo com a simples reinserção social, pois pressupõe mudança na forma de estar na sociedade. Português (2001, p. 85) utiliza o termo reabilitação e afirma que as atividades identificadas como produtoras das condições para alcançá-la, como educação, lazer, prática de esportes, uso da biblioteca, entre outras, são colocadas em uma “posição secundária se comparadas ao sistema de controle da prisão, cuja prioridade é fazer com que o encarcerado aprenda ‘complacência às autoridades e aos regulamentos penais’.”

Em uma e outra palavra, temos o prefixo re-, que pode estabelecer ideia de *repetição*, como acontece em *rever* ou *recarregar*, ou de *reforço*, caso também de *revirar* ou *revigorar*, como, por exemplo em *retorno*. Em qualquer das acepções, podemos questionar as ações empreendidas na prisão. O debate está posto. O termo está presente em grande parte da literatura mais recente sobre o tema e é mencionado como objetivo das ações no cárcere constantemente.

Segundo Melo (2013, p. 45):

As práticas e manifestações existentes estabelecem uma contradição insolúvel para o sistema penal brasileiro: por um lado toda a constituição jurídica (não haver pena de morte, tempo de permanência em presídio etc.) tende a noção de retorno à ressocialização, ao mesmo tempo, a ausência de atividades e práticas de reinserção destes prisioneiros no cotidiano os impedem deste ideal.

Para o autor, essa ambiguidade do lidar com o modo como o retorno para a liberdade ocorrerá é sempre fruto de tensões entre agentes penitenciários, ligados à segurança e professores e outros profissionais da educação. Considera ainda que um passo importante foi dado no Estado do Rio de Janeiro em 1967, ano da criação da primeira escola localizada em uma prisão fluminense, pois é comum a relação ente o trabalho formal de educação e a ampliação das possibilidades de mudança do apenado, isto visto como passar a ter uma vida de ações apoiadas na legalidade.

A LEP (Lei de Execução Penal, instituída pela Lei 7.210 de 11 de julho de 1984), marco legal mais importante na legislação brasileira sobre a vida privada de liberdade, define os procedimentos e as normas com que serão tratados os sentenciados a apresenta, já em seu artigo primeiro, o objetivo de “proporcionar condições para a harmônica integração social do condenado e do internado”.

O capítulo que trata da assistência (artigo 10º) informa:

Art. 10. A assistência ao preso e ao internado é dever do Estado, objetivando prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade. Parágrafo único. A assistência estende-se ao egresso. Art. 11. A assistência será: I - material; II - à saúde; III - jurídica; IV - educacional; V - social; VI - religiosa.

Na seção V, que trata “Da assistência educacional”<sup>15</sup>, o artigo 17 garante que a assistência educacional “compreenderá a instrução escolar e a formação

---

<sup>15</sup>Chama atenção nessa seção o parágrafo que diz: “A mulher condenada terá ensino profissional adequado à sua condição”, pois não há um esclarecimento sobre o que se caracterizaria por “sua condição”. O Parecer CNE/CEB Nº: 4/2010 (Brasil, 2010, p. 10) avalia que a reduzida quantidade da presença feminina (no final de 2012, havia 35.039 mulheres presas, o equivalente a 6,4% da população carcerária nacional total), em relação ao quantitativo masculino, tem provocado uma invisibilização das necessidades específicas dessa população.

profissional do preso e do internado”. No país, de acordo com a planilha do DEPEN, de 2012, menos de 0,5% dos internos recebem formação profissional.

Quando formulada, a lei não garantia remição de pena por estudo. Em 2011, passou a ter a seguinte redação o artigo que trata do tema: 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 (redação dada pela Lei nº 12.433, de 2011).

Trabalho e estudo ainda são atividades, de certa forma, concorrentes, pois não costuma ser possível aos internos, realizar as duas atividades concomitantemente. É comum que priorizem o primeiro. Podemos elencar algumas razões para isso: 1) a proporção de tempo remido está desigual, pois a razão de tempo remido por estudo é de 12 horas de frequência escolar, divididas em, no mínimo, três dias, o que faz com que seja subtraído um dia a cada três e meio de estudo, no caso do Estado do Rio de Janeiro, em função do turno escolar ter três horas e meia diárias, ao passo que o trabalho tem remição à razão de 3 dias de trabalho por um de remição; 2) o trabalho garante remuneração; 3) há a impossibilidade de se conciliar os horários das duas atividades.

Consta do parecer das Diretrizes Nacionais da Educação nas Prisões (Brasil, 2010. p. 29) que a oferta de educação nas prisões “contemplará o atendimento em todos os turnos”. Colocar em prática essa resolução contribuiria bastante para solucionar o impasse em torno disso. Para isso, seria necessário que os gestores de cada estado colocassem em prática tal resolução, mas esse passo ainda não foi dado, sob alegação, conforme posicionamento do representante da SEAP (Secretaria de Administração Penitenciária) no 5º Fórum de Educação em Prisões do Estado do Rio de Janeiro, em 2012, de não haver estrutura que permita a mudança, como pessoal suficiente para instituição de mais um turno de trabalho na unidade escolar. Também não há indicação, até o momento, de que existam articulações nesse sentido.

Se mais de 85% da população carcerária brasileira tem baixa escolaridade<sup>16</sup> e apenas pouco mais de 9% estudam, podemos concluir que a educação formal ainda não é prioridade no contexto prisional.

---

<sup>16</sup> Índice de internos que não chegaram a fazer até o ensino médio, sendo 62% o total de internos que não concluíram sequer o ensino fundamental.

O tema da ressocialização é controverso; Julião (2009, p. 295) sintetiza a opinião predominante dos diversos operadores da execução penal com o sentido de “voltar à sociedade sem delinquir”. O jurista Carlos Elbert, em entrevistas e participações em debates sobre as prisões, costuma lançar mão de uma metáfora: “pretender ensinar uma pessoa a viver em sociedade mediante seu enclausuramento é algo tão absurdo quanto pretender treinar alguém para jogar futebol dentro de um elevador.” De fato, a interação social precária ao abrigo de uma instituição total, a partir da concepção de Goffman (1961), se não impossibilita, dificulta sobremaneira esse aprendizado.

Além das questões já levantadas que dificultam o processo de “retorno” à sociedade, é necessário ainda refletir sobre questões subjetivas fundamentais.

Sabemos que os presídios não estão, como observa Julião (2009, p. 297), “apartados da sociedade e nem deixam de seguir regras, princípios e normas sociais”, bem como podemos entender que a presença de outras instituições, como a escola<sup>17</sup> por exemplo, dentro de uma prisão põe em questão muitos dos aspectos que definem a instituição total (Goffman, *idem*), pois há uma dinâmica na rotina da prisão, mas não se pode negar que “todos os aspectos da vida são realizados no mesmo local e sob uma única autoridade (*idem*, p. 17) Ainda que as relações nesse ambiente tenham se tornado mais complexas do que as apresentadas nos anos 1960 por Goffman, a perda da individualidade provocada pelo aprisionamento é um fato e está presente, como veremos, no capítulo de análise das entrevistas a todo instante.

Cláudia Rullian (*O Cárcere e a rua*, 2004), interna mais idosa da Penitenciária Feminina Madre Pelletin, em Porto Alegre, em 2001, ano no início das filmagens do documentário de que participou, tem um depoimento carregado de dois aspectos subjetivos importantes na vida no cárcere: a perda da identidade no isolamento e o estigma provocado pela vida naquele ambiente.

Para ela, “ninguém tira cadeia (ver glossário) sem tomar remédio”, pois se trata de um “lugar em que tu vive isolado do mundo e de todos”; para se ver algo que se passa na rua precisa ser através da televisão ou de alguém com quem converse. “Isso é muito raro”.

---

<sup>17</sup> O modelo de escola na prisão do Rio de Janeiro, com escola que têm prédio próprio, alguns dos quais construídos a partir de celas adaptadas é exclusivo do Estado do Rio de Janeiro. Muitas aulas ainda são ministradas em locais improvisados ou em celas, chamadas por muitos de “celas de aula”.

Como não pensar na possibilidade de ser a escola um meio pelo qual esse contato externo ocorra? Refletiremos, pois, mais profundamente sobre esse aspecto à frente.

Cláudia afirma ainda que à rotina da prisão, a pessoa não se acostuma, apenas se adapta, mas é esse adaptar-se, para ela, um modo de quase não saber como viver fora dali. Prestes a ter o direito ao regime semiaberto<sup>18</sup>, essa senhora, então com 54 anos, constata:

É tão estranho que até na hora de tu te livrar dela, tu tá amarrado nela. Tu quer tanto a liberdade e, quando chega na hora da liberdade, tu tá envolvida nesse ambiente fechado que tu se sente mal em pensar em sair fora. (O cárcere e a rua, 2004)

Questionada sobre o caráter pedagógico da privação de liberdade, comenta: “Outro dia eu disse que não aprendi nada. Mas eu tava com a cabeça no nada. Eu aprendi muita coisa. Aprendi a ver a maldade das pessoas, aprendi a viver com pouco.”

Como se vê, seu aprendizado, resumido nas palavras acima, não necessariamente é voltado para a liberdade. Essa fala, ademais, embora iniciada de modo a fazer parecer o enunciado de uma aprendizagem, acabo indo ao encontro do que ela afirmara no início de seu depoimento: “claro que de coisas ruins se tiram coisas boas, mas não vai me servir pro futuro, porque minha vida tá desse tamaninho”, enquanto faz um gesto, aproximando o dedo indicador do polegar.

A controvérsia a esse respeito é forte. Entendo que a interação entre as instituições, enquanto predomina o modelo segregador de punição, contribui para mudar essa realidade, desde que tais instituições atuem autonomamente – e em diálogo com a instituição de segurança – nos papéis para os quais são designadas, o que fortalece e garante o cumprimento dos direitos fundamentais dos apenados.

---

<sup>18</sup> O sistema penal prevê três tipos de regime cumprimento de pena: fechado, semiaberto e aberto. De acordo com a LEP, após cumprir 1/6 de pena em regime fechado, a pessoa pode solicitar progressão de regime para semiaberto, porém o pedido pode ser negado. Têm sido comuns, segundo Valois (2013), na notícia disponível em <http://www5.usp.br/23878/ressocializacao-de-presos-e-usada-para-aumentar-penas-aponta-estudo-da-fd/>, que o “ideal de ressocialização” seja usado contra o apenado. O pesquisador afirma ver, cada vez mais juízes darem suas sentenças afirmando algo como “*Condeno o cidadão a três anos de pena base, mas aumento em mais dois anos a sanção porque três anos não é suficiente para ressocializar*”

Essa interação ora não ocorre, ora se dá de modo problemático, como veremos no próximo item.

Porém, encontra-se em Freire (1987, p. 35), embora o autor não tenha estudado as especificidades da educação nas prisões, uma boa análise da incompatibilidade de ideias entre cadeia e escola e ressocialização:

Os oprimidos são a patologia das sociedades saudáveis, que precisam ser ajustados, transformando suas mentalidades de homens ‘ineptos e preguiçosos’. Como marginalizados, "seres fora de" ou "à margem de", a solução para eles seria a de que fossem "integrados", "incorporados" à sociedade saudável de onde "partiram" um dia, renunciando, como trânsfugas, a uma vida feliz... Sua solução estaria no fato de deixar a condição de ser "seres fora de" e assumir a de "seres dentro de".

Na verdade, porém, os chamados marginalizados, que são os próprios oprimidos, jamais estiveram fora de. Sempre estiveram dentro de. Dentro da estrutura que os transforma em "seres para outro". Sua solução, pois, não está no fato de "integrar-se" a essa estrutura que os oprime, mas em transformá-la para que possam fazer-se "seres para si".

A análise acima evidencia um caráter maniqueísta no modo como a sociedade vê a si mesma, de modo que um processo educacional voltado para aqueles que são percebidos como a “patologia da sociedade” deverá preparar tais pessoas para um convívio com uma “sociedade boa”, a qual fizeram mal um dia. Entendo as pessoas encarceradas, com base no perfil aqui delineado, como representantes dos marginalizados descritos por Freire, sabedores de que não abandonaram ou renunciaram a princípios próprios “como trânsfugas”, é possível que a atividade educacional voltada para o exercício da liberdade tenha meios de quebrar essa visão que põe sujeitos encarcerados e sociedade em lados opostos, uma vez que, de fato, “jamais estiveram fora de”.

Já tendo posto em questão o termo ressocialização como forma de mostrar por que o problematizo aqui, tal expressão perpassa os textos legais que amparam e regulamentam o trabalho desenvolvido nas unidades de privação e restrição de liberdade, quase sempre remetendo à ideia de retorno à sociedade por caminhos que não passem pela prática do delito. Nesse sentido, cabe pensar em como a escola atua diante desse princípio, o que passaremos a fazer.

### 3

#### ***Tem uma escola no meio do presídio***

Quando falamos em preocupação com a segurança em detrimento da atenção dada a outras ações empreendidas no espaço prisional, é preciso deixar claro que se está falando da segurança da sociedade, não necessariamente da pessoa que está presa. Nesse espaço cercado, literal e subjetivamente, não apenas por muros e mecanismos eletrificados de segurança, mas também de hierarquias rígidas, rotinas fixas, espaços demarcados e comportamentos institucionalmente determinados, Ireland (2011, p. 28) chama atenção para o “aparente caos, o barulho, as tensões visíveis e latentes e as interferências” predominantes no ambiente. De fato, é corriqueiro entre os que habitam ou frequentam o ambiente carcerário a ideia de que, se a cadeia está quieta, há motivo para preocupação.

Em parte dos presídios brasileiros, em meio a esse ambiente de tensões, acha-se a escola, às vezes como uma “pedra no caminho” da ansiedade por segurança.

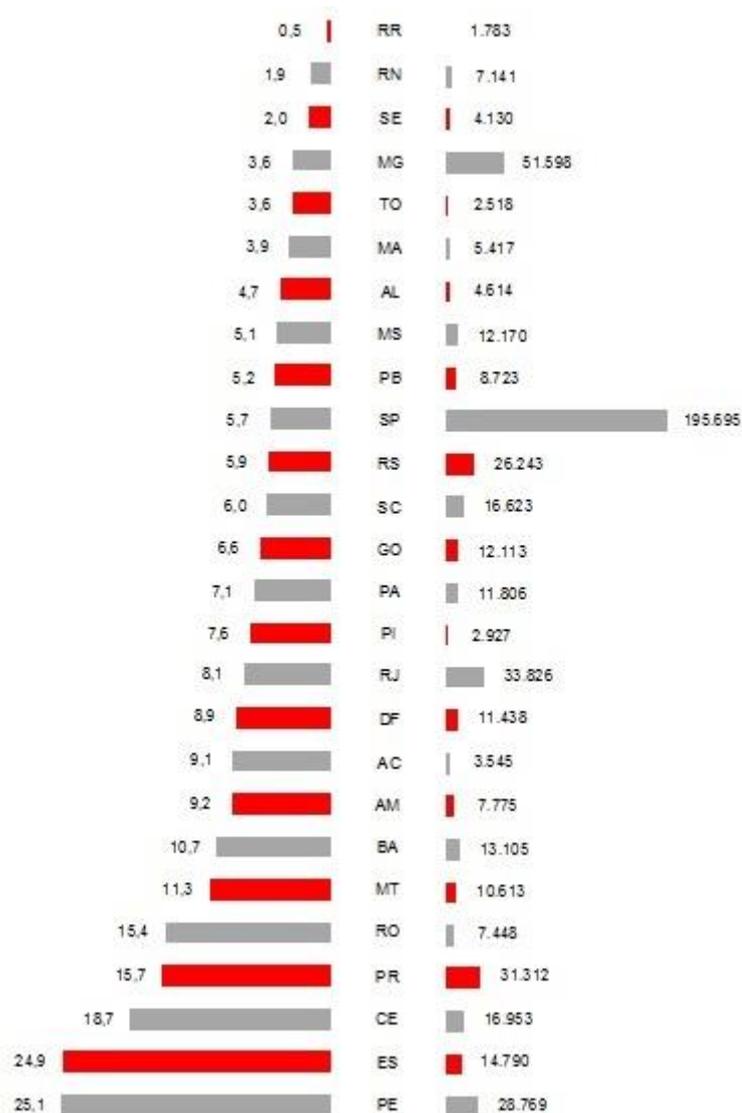
Se no Rio de Janeiro essa presença não é recente, posto que há oferta de ensino escolar no Estado desde 1967 (Julião, 2007), esse não é o caso das outras unidades da federação. Até 2012<sup>19</sup>, o Estado no Amapá nenhuma das 2.045 pessoas que estão presas não participavam de atividade educacional formal. Na maioria dos outros estados, a quantidade de estudantes no cárcere é mínima.

Vejamos um gráfico, feito a partir dos dados do DEPEN para o ano de 2012, que mostra o quantitativo de pessoas presas que estudam em cada Estado.

---

<sup>19</sup> Dados do DEPEN / 2012.

Gráfico 1 - Quantitativo de pessoas presas que estudam no Brasil



20

21

Desse modo, é possível afirmar que a caminhada tem ocorrido a passos lentos. Passemos a analisar o caso específico do Rio de Janeiro, local da pesquisa realizada.

<sup>20</sup> Os dados referentes ao Estado de Roraima são de junho de 2012, não de dezembro, como os demais. Isso ocorre porque a planilha do DEPEN para o período de 12/2012 no Estado estava quase completamente em branco, não constando sequer a quantidade de pessoas presas.

<sup>21</sup> Os dados do DEPEN sobre o Rio de Janeiro, quando comparados aos dados fornecidos pela Secretaria de Educação do Rio de Janeiro apresentam incongruências. Como os dados da SEEDUC apresentam mais detalhamento e foram colhidos a partir de uma planilha disponibilizada pela DIESP (Diretoria Especial de Unidades Escolares Prisionais e Socioeducativas), optei por analisar esses dados e não os do DEPEN, que foram usados apenas para a elaboração do gráfico. É fundamental registrar, no entanto, que os 8,1% assinalados pelo DEPEN não se confirmam nessa planilha da DIESP, segundo a qual o Rio de Janeiro tem cerca de 13% de apenados estudando. Essa incoerência será mais bem explorada no item sobre o “caso fluminense” abaixo.

Melo (2013. p. 24) afirma que educação em prisão no Rio de Janeiro é considerada como “vanguarda” no território nacional. O rótulo é justificado pelo pesquisador em função da escolha do Estado pelo Ministério da justiça para formulação do “primeiro Plano Estadual de Educação em Prisão”. O autor entende que a estruturação da rede fluminense (“carreira, unidades, hierarquias e condições de trabalho” são os aspectos citados) motivou tal escolha e certamente isso influenciou essa indicação, entre outras muitas articulações que sabemos serem importantes no mundo da política.

É preciso considerar, entretanto, que a formulação de um plano estadual não foi o primeiro movimento na direção da criação ou fortalecimento das políticas públicas da educação em prisões. Como vimos, a LEP (lei 7.210, de julho de 1984) já assegurava o direito à educação por parte do apenado. A lei tornava obrigatório, então, o ensino de 1º grau e integrava-o ao sistema escolar nacional e permitia, no artigo 20 da Seção V, que tais atividades fossem objeto de convênio com entidades públicas ou particulares, que instalassem escolas ou oferecessem cursos especializados. Essa abertura para convênios, somada ao fato de a administração, tanto das unidades prisionais quanto da educação básica, ficar a cargo de cada estado, ainda que vinculadas à federação por legislação, fez com que a educação em prisões tivesse um caráter diversificado, não havendo um modelo único de escola nas prisões.

Enquanto o Rio de Janeiro, desde a década de 1960, atuava diretamente com estrutura organizacional da Secretaria Estadual de Educação, São Paulo, por exemplo, em 1976, abriu mão dessa estrutura (Funap, 1995). A partir da iniciativa do professor Manoel Pedro Pimentel, então secretário de justiça do Estado de São Paulo, que criou a Fundação de Amparo ao Trabalhador Preso (Funap), hoje chamada fundação Professor Manoel Pedro Pimentel, O Estado principiou ações com atividades culturais para, em 1979, assumir a criação de uma estrutura educacional que perdurou até recentemente. A partir de 2012, tendo iniciado mudanças que colocam a Secretaria Estadual de Educação à frente do processo educacional dos espaços de privação e restrição de liberdade, São Paulo passa a atuar conforme orientam as Diretrizes Nacionais da Educação nas Prisões, de 2010). Em 1979, então, a Funap tornou-se protagonista da gestão escolar nas prisões de São Paulo, apresentando uma estrutura que incluía aulas dadas pelos próprios apenados sob supervisão de professor com formação específica.

A entidade entendia que a educação vinculada à rede regular “não correspondia às necessidades de uma população adulta” (Funap, 1995, p. 10), pois, entre outras dificuldades, mantinha o mesmo material didático oferecido a crianças na rede regular.

Percebemos, assim, em dois dos estados cuja população carcerária é grande a demanda por ensino aos apenados é forte, uma oposição nas opções metodológicas. Enquanto um Estado é apontado como vanguardista por instituir a estrutura oficial da Secretaria de Educação, outro entende ter avançado por abrir mão dessa mesma estrutura.

Parece estar essa oposição centrada numa espécie de “rivalidade” entre as concepções de educação formal e educação não formal. Considerando a classificação proposta por Trilla (2008), enquanto a primeira corresponde à educação institucional sistematizada por legislação específica, escolarizada, a segunda abarca formas múltiplas de aprendizagem, presentes nos vários espaços sociais, inclusive na escola, porém sem a “alta institucionalização e as hierarquias da primeira” (p. 32.). Esse tema será retomado mais adiante. Há, porém, efetivamente, um grande mérito no fato de o Estado do Rio de Janeiro ter regularizado, a partir de mecanismos institucionais, desde a década de 1960, o ensino ofertado nas prisões, assim como há mérito em ter inaugurado a elaboração dos planos estaduais, pois denota prestígio nas discussões sobre o papel da educação. Se, contudo, pensarmos na necessidade de urgência do avanço do direito humano à educação no país, essa quase necessidade de expor o estado como protagonista torna-se um detalhe político a ser superado.

De acordo com o Termo de Cooperação Técnica<sup>22</sup>, à SEEDUC cabe oferecer ensino em todas as unidades (Melo, 2013, p. 33) e garantir a estrutura necessária para isso (mobiliário, material permanente, material pedagógico e didático, realização de encontros diversos de formação para profissionais da educação etc.), além das obrigações administrativas rotineiras, enquanto a SEAP deve garantir a construção e reforma dos espaços físicos destinados à escola e garantir o acesso dos internos à sala de aula, liberando-os.

Sabemos, porém, que qualquer incidente pode levar os agentes a proibir o estudante de frequentar as aulas. O estudante Fábio narrou um desses episódios

---

<sup>22</sup> Documento assinado pelos secretários de Administração Penitenciária e Educação, em 2011.

em sua entrevista. Ele conta que, em um dia comum de aulas, percebeu que não levava um texto que seria lido em aula. Segundo ele, voltou rapidamente para buscar em sua cela, quando já estava próximo à área da escola. Ao se reaproximar da entrada para a escola, o grupo de alunos do seu turno já havia passado. O guarda, então, mandou que voltasse para a cela. Em vez de fazer isso imediatamente, resolveu explicar o que estava ocorrendo, afirmando que o “ligação” (ver glossário) da galeria (ver glossário) poderia esclarecer, porque estava por perto. Segundo sua narrativa, isso aborreceu o profissional, que avisou que ele também não poderia ir à aula no dia seguinte, “pra aprender a ficar mais obediente”. Fábio afirmou: “ainda dei sorte, ele podia ter me mandado pro porquinho” (ver glossário).

No item anterior, vimos como o Rio de Janeiro se posiciona em relação ao modelo de ensino oferecido. Passaremos a analisar dados locais. Para isso, precisamos esclarecer a incongruência [no capítulo 3, *Tem uma escola no meio do presídio*] em relação ao gráfico 1.

A diferença verificada quanto à quantidade de apenados que estudam no Estado, entre dados do DEPEN e dados disponibilizados pela DIESP é de cerca de 5%, conforme detalhamento na nota de rodapé número 21 deste trabalho. Esse não um índice significativo para alterar as conclusões sobre o quanto o Estado investe na oferta de ensino em prisões, mas é politicamente relevante, por isso cabe esse esclarecimento.

Depois de verificar na planilha disponibilizada pela DIESP, que ali constavam informações corretas quanto à escola em que eu trabalhava no ano de 2012, além de notar que os números pareciam coerentes em relação à quantidade de unidades escolares em presídios, a opção por analisar esses dados e não os do DEPEN parecia a mais adequada. Sendo assim, vejamos. Na tabela 4 deste trabalho, observamos que 70% da população carcerária do Estado não concluiu o ensino médio e 55% não chegou a terminar o ensino fundamental. O que vem sendo feito junto à população encarcerada e de baixa escolaridade?

O Estado soma 4.434 apenados estudando<sup>23</sup>, 4.010 cursam o Ensino Fundamental e 424 cursam o Ensino Médio.

---

<sup>23</sup> Existem 688 adolescentes tutelados pelo Estado em unidades do DEGASE, cumprindo medidas socioeducativas por estarem em conflito com a lei. As informações a esse respeito não serão analisadas neste trabalho, pois a abordagem a que me propus não abarca esses sujeitos. Trata-se de

Segundo Melo (2013, pag. 27), até o ano de 1993, as escolas estaduais localizadas em presídios do Rio de Janeiro tinham o mesmo nome do presídio em que estavam situadas. Isso gerava o fato de os estudantes terem certificados marcados pela passagem pela prisão. O autor relaciona o fato ao conceito de estigma, de Goffman (1980). De fato, um documento de escolaridade registrado em nome de uma instituição prisional ligava fortemente a trajetória desse sujeito.

Esses estudantes estavam distribuídos da seguinte forma pelas escolas localizadas em presídios do Rio de Janeiro, no final de 2012:

Tabela 6 – Escolas prisionais e quantidade de alunos por escola<sup>24</sup>

Escolas e sua localização	Ensino Fundamental		Ensino Médio			CEJA		NACEJA	Total
	I	II	1ª	2ª	3ª	EF	EM		
CE Anacleto de Medeiros (Presídio Evaristo de Moraes)	130	44	12	10	03				199
CE Agenor de O. Cartola (Penitenciária Esmeraldino Bandeira)	205	134	23						365
CE Graciliano Ramos Inst. Penal Plácido de Sá Carvalho)	281	178	27	10					509
CE Evandro João da Silva (Penitenciária Dr. Serrano Neves)	202	98					22		322
CE Henrique de Souza Filho (Henfil) - (Penitenciária Vicente Piragibe)	170	95	14	05					286
CE José Lewgoy (Penitenciária Moniz Sodré)(NACEJA – Penit. Joaquim F. Souza)	199					125	09	41	374
CE Mario Quintana (Penitenciária Lemos de Brito)	38	49							89
CE Padre Bruno Trombetta (Presídio Elizabeth Sá Rego)	161					388	90		639
CE Padre Bruno Trombetta (anexo)(Presídio Frederico Marques)	04					04	01		09

outra realidade, O Estado brasileiro é obrigado a manter todos os adolescentes em atividade educacional por determinação do Estatuto da Criança e do adolescente.

<sup>24</sup> Informações disponíveis na DIESP / SEEDUC.

CE Prof. Alda Lins Freire (Penitenciária Alfredo Tranjan)	96	78	11	03					188
CE prof Sônia Maria M. Soares (Penitenciária Jonas L. de Carvalho)	144	139	35	11					331
CE Prof Carlos da Costa (Penitenciária Gabriel F. Castilho)	238	148					50		436
CE Prof Carlos da Costa (Anexo)(Penitenciária Bandeira Stampa)									
CE Roberto Burle Marx (Penitenciária Talevera Bruce)	62	33	04	03					103
CE Rubem Braga (Instit. Penal Benjamin de Moraes)	154	78							260
CE 1º Tem. PM Hailton dos Santos (Presídio Nelson Hungria)	163	131	10	11					324
TOTAL	2247	1205	136	53	35	517	200	41	4434

Incluídas todas as unidades de privação e restrição de liberdade, restam 36 unidades sem aulas. Os internos que desejam estudar e não têm vaga disponível inscrevem-se e participam de uma lista de espera. À medida que as vagas vão ficando disponíveis, os gestores das unidades escolares chamam os inscritos. É muito comum que as pessoas encarceradas não possuam documentação que comprovem sua escolaridade. Nesses casos, é feita a chamada “prova de classificação”, em que conhecimentos das disciplinas curriculares são verificados e os professores da unidade escolar atribuem uma nota, atribuindo uma classificação que determina o ano de escolaridade ou série em que o candidato à vaga deveria ser matriculado.

Em reuniões da RAESP (Rede de Apoio ao Egresso do Sistema Prisional), vinculada à Fundação Santa Cabrini<sup>25</sup>, discute-se com frequência a situação precária da documentação dos sujeitos presos. Costuma ser motivo para perderem oportunidades de emprego. Um dos nós desse processo está no fato de ao adulto ser exigido o título de eleitor para que possam solicitar inscrição no CPF (Cadastro de Pessoa Física), sem o que não são possíveis movimentações que exijam documentos, além de ser o CPF exigido para que se façam quaisquer

<sup>25</sup> A Fundação Santa Cabrini é um órgão da Secretaria de Administração Penitenciária responsável pela gestão do trabalho realizado pelos internos do sistema penitenciário do estado.

outros documentos. Como os apenados não têm direito ao voto, exceto os “presos provisórios<sup>26</sup>”, não lhes é autorizado fazer o documento eleitoral.

Além da RAESP, a Comissão de Direito à Educação e Conselho Penitenciário, entidades internas da OAB (Ordem dos Advogados do Brasil), tem atuado para resolver esse impasse, buscando, junto do TRE (Tribunal Regional Eleitoral) maneira de expedir esse documento.

Quando ao direito à educação, durante os anos em que estive em sala de aula em escolas prisionais, presenciei períodos de rigor na exigência de documentação básica para concessão de vaga ao interno que estava em lista de espera. Em anotação de diário pessoal de agosto de 2011, registrei uma conversa acerca dessa exigência com coordenadora pedagógica do um dos colégios em que trabalhei:

Quando notei que a escola estava exigindo documentação completa para matricular o interno, questionei. Comentei que era preciso garantir a vaga dele, porque isso poderia ser demorado. Disse: acredito que, se ele estiver aqui dentro, poderá ter mais chance de solicitar emissão de documentos. A coordenadora pedagógica disse então que estava cumprindo exigências da SEEDUC (Secretaria Estadual de Educação) e que não podia matricular quem não tivesse documentação completa, exceto o certificado de escolaridade, que poderia ser substituído por prova de classificação. Perguntei se ela concordava com isso. Ela afirmou que a escola não poderia se responsabilizar por tudo, não podia dar conta da documentação – ou falta de – das pessoas.

Entendi seu posicionamento e sua preocupação, que indicavam que a escola não pode ser um órgão de reivindicação de direitos diversos dos internos, mas apenas de garantir o acesso ao direito à educação. Entendi também que cabia às entidades da sociedade civil acrescentar um item às reivindicações: regularizar a situação documental dos sujeitos encarcerados.

---

<sup>26</sup> São “presos provisórios” aqueles que não passaram ainda não passaram por julgamento. Estudo coordenado por Julita Lemgruber, do Centro de Estudos de Segurança e Cidadania da Universidade Candido Mendes, apontou que, no Estado do Rio de Janeiro, 39% — 11 mil pessoas — estão nessa condição. Além disso, constatou que 37,5% foram condenados ao regime fechado ou ao semiaberto. (O Globo, 2014)

Quanto ao gênero, o quadro de distribuição de vagas preenchidas é o seguinte:

Tabela 7 – Quantidade de internos que estudam por gênero

	Mulheres	Homens
Ensino fundamental	430	3580
Ensino Médio	38	386
<b>Total</b>	<b>468</b>	<b>3966</b>

Para ser professor de uma escola localizada em uma unidade prisional, desde 2008 é necessário ser aprovado em concurso específico, em que o interessado inscreve-se para uma vaga na DIESP, enquanto os demais candidatos se inscrevem para uma vaga em qualquer escola do Estado, que é dividido por regiões da área metropolitana e pelas demais regiões do Estado. Antes disso, as vagas eram distribuídas com base na localização regional da escola, por região metropolitana.

Para atuar numa das unidades, o professor recebe um adicional de R\$ 514,00 ao seu salário base. Essa gratificação especial foi concedida a partir de 2009, ano em que correspondia a 100% do valor do salário base. Hoje, corresponde a pouco mais de 50%. Há 500 professores lotados na DIESP atualmente.

A Diretoria Especial de Unidades Escolares Prisionais e Socioeducativas (Diesp), anteriormente chamada de Coesp (Coordenadoria Especial de Unidades Escolares Prisionais e Socioeducativas), foi criada em fevereiro de 2008, através do Decreto 41.348.

Todas as unidades escolares funcionam dentro das unidades prisionais. Para ter acesso à escola, é necessário passar por uma portaria principal da unidade carcerária.

O Rio de Janeiro, então, como víamos, antecipou o que a LEP regulamentou em 2011, com a lei 012.433-2011, que evidencia a necessidade de

estimular o estudo por parte de apenados, no momento em que institui a remição<sup>27</sup> de pena por estudo. Na prática, os juízes da VEP (Vara de Execuções Penais) do Estado costumavam subtrair dias da pena dos que estudavam, mas isso, como não tinha força de lei, não era garantido, fosse por alguma idiossincrasia de determinado magistrado, fosse pela falta do envio dos documentos que comprovavam presença do estudante nas aulas que alegava ter frequentado. São muitos os casos de queixas de não entrega tanto por parte da unidade escolar quanto por parte da unidade prisional.

Nos anos de minha atuação em sala de aula, a partir de 2008, registro em meu diário pessoal o pedido de verificação de perda de documentação de remição por parte de cinco ex-alunos e o pedido de agilização de documentação de escolaridade por parte de três outros, registro, esse, que deveria ter sido emitido imediatamente quando da saída do aluno da unidade. Michael, aluno do 5º ano, entrevistado para esta dissertação, chegou a afirmar que é preciso “ficar em cima da diretora, porque as remições [documentos em que constam assinaturas do aluno e do professor, a cada dia de aula a que o estudante assistiu] não são mandadas pro juiz e tem vezes que a secretaria [da unidade escolar] perde isso”. Não era meu papel averiguar sua declaração, mas, de fato, as reclamações sobre o cumprimento desse processo são frequentes. Melo (2013) também a verificou essas ocorrências. A promulgação da lei poderá minimizar esses descuidos.

Dos passos dados anteriormente, o ano de 2004 merece registro. Foi quando o Ministério da Educação criou a SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade), na qual discutiam-se as questões da Educação de Jovens e Adultos, Educação Ambiental, Educação Escolar Indígena, Educação no campo e temáticas étnico-raciais. A SECAD movimentou o debate sobre educação nas prisões, inclusive organizando seminários em que as áreas de educação e justiça se aproximavam. Silva (2006) informa que, em 2005, a secretaria instituiu o documento de “Educação sem Serviços Penais: fundamentos

---

<sup>27</sup> É importante deixar clara a diferença entre *remição* e *remissão*, pois a aproximação entre os dois termos não se dá apenas na grafia, mas também semanticamente. De acordo com o dicionário Aurélio, *remição* é “1 Ato ou efeito de remir; resgate. 2 Quitação. 3 Redenção. 4 Alforria”; *remissão*, que também é “1 Ato ou efeito de remir” tem o sentido de “ 2 Indulgência, misericórdia. 3 Expição, perdão” , estando em um campo semântico próximo ao da religião. A literatura jurídica usa o termo *remição*, que está relacionado à quitação da pena a ser, de fato, cumprida, não há, portanto, a ideia de perdão da pena ou de expiação pelo erro.

da política e diretrizes de financiamento”, norteador dos contratos e articulações com universidades “para formação do pessoal penitenciário”.

Tratava-se, ainda, de um contexto do qual participavam representantes do governo e pesquisadores convidados. De acordo com o pesquisador (Silva, 2006), setores da sociedade civil organizada “se posicionaram publicamente sobre o tema, com manifestações em favor da remição de pena por estudo”.

Entra em cena, portanto, uma nova perspectiva para a educação nas prisões: a educação passa a ser tratada do ponto de vista do direito humano, algo a ser entendido como parte das políticas públicas de educação, com garantias previstas na Constituição Federal e asseguradas pela LDB (Lei nº 9.394, de 1996). Para tanto, está inserida na modalidade EJA.

Nesse sentido, é oportuno pensar um pouco sobre o sentido e o lugar ocupado pela Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

### 3.1

#### **Educação nas prisões no contexto da Educação de Jovens e Adultos**

É comum que se entenda a EJA com uma parte da educação que não vai além do caráter compensatório, porém, como afirma Soares,

As práticas desenvolvidas nos movimentos sociais, nas organizações não governamentais, nos governos municipais, nas universidades foram ressignificando a educação de jovens e adultos. Temos hoje uma diversidade de projetos, de propostas, de programas, resultante do rompimento com a padronização que marcou a educação de adultos a partir da LDB 5.692/71. Estamos em um período de transição, convivendo com antigas práticas como a do “ensino supletivo”, marcada pelo aligeiramento do ensino, e uma nova concepção de educação expressa pelo direito e por uma educação de qualidade” (Soares, 2002, p. 7).

É no ritmo da transição de que fala o autor que a educação em prisões se insere na EJA, uma vez que essa modalidade de educação passa a perceber a diversidade dos sujeitos que a compõem, embora ainda não compreenda completamente essa diversidade, pois, por exemplo, são ainda recentes as abordagens acerca das relações étnico-raciais, assim como em torno das

especificidades da educação especial ou ainda no sobre a pluralidade religiosa dos sujeitos da EJA. De todo modo, a homogeneização percebida há mais de duas décadas, como sugere Haddad (2002) vai se diluindo quando, até os anos 1990, a maior parte da pesquisas sobre o tema tendeu ver os sujeitos de aprendizagem de modo homogêneo, ignorando sua diversidade e identidades singulares.

A EJA, como explicita Soares (2002), trata-se de uma modalidade inscrita em um campo de tradicionalmente envolto na luta pelo direito à educação para todos. Insere-se a educação no conjunto de ações que podem representar o “mais estado social” de que fala Wacquant (2001). Além disso, podemos entender que amplia a noção de educação, por não se ater apenas aos processos formais da educação.

Revestida desse espírito é que encontramos a educação nos presídios. Nas palavras da então coordenadora de Inserção Social da SEAP, Fernanda dos Reis Lopes, em palestra proferida durante o 5º Fórum de Educação nas prisões: “As muralhas da privação de liberdade descortinadas pela educação”, realizado no Centro de Convenções da Bolsa de Valores do Rio de Janeiro, em novembro de 2012, ocorre o encontro de duas lógicas praticamente excludentes, “a lógica da segurança e os seus mecanismos de controle e a lógica libertária da educação”.

O tema do fórum, aliás, à época me trouxe reflexões que cabem neste texto. O sugestivo título dá a entender que serão descortinadas pela escola as muralhas daquela instituição total que, segundo Goffman (1980), promove um processo de estigmatização do sujeito, relacionado à deterioração do eu e suas subjetividades. Tomando os sentidos de *descortinar* dado pelo dicionário Aurélio: “Correr a cortina, para mostrar ou patentear. / Distinguir, notar, descobrir, enxergar. / Revelar, mostrar. / Avistar ou descobrir ao longe. / Abrir clareiras em (mata ou floresta)”, entendo que a escolha do tema mostrou um desejo expor as muralhas, quem sabe ali apontadas como obstáculos a uma “função ressocializadora” da instituição prisional ou, ainda, talvez, sugira a ideia de que a escola, seguindo as pegadas da metáfora, tenha, na visão dos envolvidos, a função de abrir clareira no escuro dessa muralha.

Em qualquer dos sentidos, parece haver um dimensionamento do papel da educação como algo que vem para interferir nas muralhas que cercam o estudante aprisionado. Veremos os sentidos desse papel ainda algumas vezes neste trabalho.

Também sendo uma ou outra opção, o discurso conciliatório predominou nas falas de todos os palestrantes do evento. A palavra *parceiro* ou derivadas, como parceria, a respeito dos órgãos de segurança (SEAP) e de Educação (DIESP, SEEDUC) era dita a todo instante. Assim como havia uma visível necessidade de esclarecer-se que a segurança tinha normas às quais o “pessoal da educação” precisava aprender. Maria Ângela de Souza Netto, que à época era coordenadora da DIESP, enfatizou essa necessidade em sua fala. Não pude deixar de notar o contraste existente entre esse momento e um outro, quando da realização do 3º Fórum de Educação em prisões, realizado em 2010, na UERJ, em que a então coordenadora ponderava sobre as complexas relações “desse parceiro que não é tão parceiro”. O tempo entre um evento e outro talvez tenha sido suficiente para aproximar órgãos.

Não pretendemos aprofundar o conceito de ideologia na educação, mas podemos visitar uma noção a esse respeito formulada por quem se dedicou ao estudo da educação de adultos: Pinto (2007, p. 51) afirma que “não há educação sem *ideia* [grifo do autor] de educação”. Para o autor, a “ideia de educação dirige o processo educacional” implícita ou explicitamente. Segundo sua análise, isso está ligado à concepção de educação que se tem e

A finalidade da educação não se limita à comunicação do saber formal, científico, técnico, artístico, etc. Esta comunicação é indispensável, está claro, porém o que se intenta comunicar por meio dela é a *mudança da condição humana* do indivíduo que adquire o saber. Por isso, a educação é substantiva, *altera o ser do homem.*” [grifos do autor] (Pinto, 2007, p. 49).

É possível estabelecer uma ligação entre esse caráter ideológico da educação e a possível intencionalidade da educação que “descortina muralhas”, presente no evento citado. Está colocada, entre tantas outras, uma questão das mais difíceis de lidar. Aponta-se a todo tempo a necessidade de construção de uma educação crítica, em que os sujeitos nela envolvidos atuam de maneira autônoma, como a que Freire (1974) propunha, “como prática de liberdade”. Em um ambiente de reclusão e limitações, como atuar de modo que fique “o homem, afinal, *no mundo e com o mundo*” [grifos do autor], em “seu papel de sujeito e não de mero e permanente objeto”? (Freire, 1974, p. 109).

Aguiar (2009, p. 114) entende que, em contexto prisional, é importante ao educador “identificar os limites da sua intervenção pedagógica”, seja porque não é desejável que tente suprir faltas ao apenado, como o que seria função de outros profissionais, como assistentes sociais e profissionais de saúde, entre outros, seja porque precisa ficar atento aos limites e possibilidades de sua atuação em relação às exigências dos mecanismos de segurança.

Essa preocupação já antecipa uma das conclusões desta pesquisa, que verificou que é possível a um servidor da segurança limitar o uso de recursos pedagógicos e materiais escolhidos pelos professores, caso entenda haver uma interferência ou ameaça ao que entende por segurança. Isso, inclusive, é marcado na expressão escolhida para dar título à dissertação, pois muitas vezes o professor realiza uma atividade planejada “aproveitando brechas” nos esquemas da rotina do presídio.

## 4

### Campo e Metodologia

De julho a dezembro de 2013, estive oito vezes em duas escolas localizadas em presídios do Rio de Janeiro. Foram quatro visitas a cada uma delas. Como parte dos procedimentos metodológicos, assisti a exibições de filmes e fiz notas de campo, registrando situações que julguei importantes para a compreensão do problema de pesquisa. As exibições foram marcadas por professoras previamente contatadas e por elas agendadas. Apenas a exibição organizada pelo professor Ricardo<sup>28</sup> surgiu sem que houvesse um contato prévio, em função da própria situação peculiar do campo, conforme relato abaixo.

Após as exibições, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com o professor ou professora que organizou a sessão a que acompanhei e com aluno indicado pelo/a profissional.

Uma das entrevistas não se segue a uma exibição em uma escola. Trata-se do contato com a professora Beatriz, com quem iniciei uma conversa sobre o tema deste trabalho e outras práticas em escolas prisionais no Fórum EJA do Rio de Janeiro, realizado em novembro, na UERJ.

Durante meu percurso no campo, sempre muito ligado à minha trajetória de profissional da educação no cárcere, acompanhavam-me as ideias, sugestões e reflexões de Becker (1997 e 2007) e de André (2010), além de estudos já realizados nesse campo, que ofereceram enorme contribuição sobre os caminhos a percorrer, caso de Biar (2012) e Julião (2003 e 2009). Magnani (2002) também traz colaborações fundamentais acerca da etnografia, o que se tornou imprescindível devido ao caráter do trabalho ser de tipo etnográfico.

Isso significa que, como sinaliza André (2010, p. 28), foi feita uma adaptação da etnografia em seu sentido estrito, uma vez que, conforme o próprio exemplo citado pela autora, não houve na pesquisa longa permanência em campo ou “uso de amplas categorias sociais na análise de dados”.

Foram feitos pré-testes no mês de maio. Assisti a uma exibição de filme em turma de 5º ano da própria escola em que trabalhava. Um colega de trabalho,

---

<sup>28</sup> Os nomes dos entrevistados e demais pessoas citadas em função do trabalho de campo ou de notas de diário pessoal ou notas de campo foram alterados, a fim de garantir que sua identidade seja preservada.

que leciona a disciplina Educação Física, concordou em permitir que acompanhasse a atividade com esse propósito. O filme exibido foi o estadunidense *Hurricane*. Fiz anotações de campo, que me permitiram perceber que situações, diferentes das situações em que eu estava habituada a vivenciar nas minhas próprias aulas transcorrem durante uma exibição no espaço de uma sala de aula de uma escola localizada em um presídio quando alguém se dispõe a lidar com filmes. Desse modo, ao sair para outras salas, não era mais surpresa que cada uma delas me apresentasse uma variedade de situações cujas experiências eu não havia passado.

Em seguida, fiz a entrevista com o professor, fiz a transcrição e uma análise breve, com a finalidade de fazer ajustes para o roteiro final. O professor indicou também um de seus alunos para conceder entrevista. O processo foi feito do mesmo modo, com a diferença que no primeiro caso pude usar gravador e, no segundo, não o utilizei. Assim como nas entrevistas efetivamente utilizadas para análise no trabalho, criei uma taquigrafia específica.

Essa etapa foi fundamental para que as demais fossem bem sucedidas, pois me permitiram perceber, por exemplo, em que momentos eu não estava sendo clara ao formular algumas questões.

A preocupação sobre os limites dos papéis que desempenhava frente aos meus pares como professora de uma das escolas prisionais, já tendo passado por duas outras unidades anteriormente, aliada à grande demora para a tramitação de um pedido de licença, iniciado em abril de 2013, que me obrigava a permanecer em atividade até o resultado do pedido, a exiguidade do tempo para realizar a pesquisa, me levou a optar pelo pedido de exoneração, feito no final de junho. Tal fato não me afastava das atividades educacionais com internos do sistema prisional, pois o projeto Do Cárcere à Universidade (UERJ) e a ligação com a RAESP permitem atuação constante nessa área, mas alterou o lugar de onde falava e ouvia.

Esse afastamento não era garantia de que conseguisse o olhar distanciado de que fala Magnani (2002, p. 11), mas me permitiria um respeito diante das muitas situações complexas que surgiram. De todo modo, ainda necessitaria, como sugere o autor, de

uma atitude de estranhamento e/ou exterioridade por parte do pesquisador em relação ao objeto, a qual provém da influência de sua cultura de

origem e dos esquemas conceituais de que está armado e que não é descartada pelo fato de estar em contato com outra cultura e outras explicações, as chamadas “teorias nativas”. Na verdade, essa co-presença, a atenção em ambas é que acaba provocando a ambiguidade, a possibilidade de uma solução não prevista, um olhar descentrado, uma saída inesperada. (*Idem*, p. 16).

Becker (1997, p. 153) escreve sobre estudos com “praticantes de delito”, considerando que o ideal é coletar dados sobre esses sujeitos na situação de realização do delito. De fato, a observação pertinente do autor será útil àquelas pesquisas que têm a prática do delito com objeto de estudo. Esta dissertação segue outro caminho, pois pretende entender como a pessoa privada de liberdade, seja qual for situação jurídica, o que não foi investigado, atua e percebe uma das práticas com que convive diariamente em escolas localizadas nas prisões.

Entretanto, o autor nos ensina, no texto citado, que, se o pesquisador, “na sua própria vida privada, obteve acesso a círculos nos quais a atividade desviante ocorre, pode usar este acesso para os propósitos da pesquisa”. (Becker, 1997, p. 154). Em seguida, Becker conta que utilizou os conhecimentos que acumulou como músico para conseguir entrevistas sobre uso da maconha entre os músicos.

Lemgruber (1999, p. 13) conta ter realizado sua pesquisa de mestrado, que deu início a uma intensa trajetória de atividades ligadas ao cárcere e aos direitos das pessoas encarceradas, tendo inclusive passado pela direção do DESIPE (Departamento do Sistema Penitenciário), nos anos 1990, a partir de contatos pessoais com pessoa próxima ao diretor do presídio onde pretendia fazer sua pesquisa.

Assim, fiquei à vontade para, através de colegas de profissão, meus pares na empreitada da educação nas prisões, acessar as unidades prisionais, sem a necessidade de obter autorização formal via SEAP. As autorizações foram concedidas pelas professoras diretamente contatadas para colaborar com a pesquisa. Isso é feito com uma autorização assinada pela direção da unidade escolar e deixada na portaria da unidade prisional visitada. Isso se justifica porque é comum que pesquisas, reportagens e entrevistas diversas tenham quase sempre os mesmos informantes, o que talvez limite as possibilidades de termos visões diversas acerca do universo prisional e, especificamente, do trabalho educacional realizado. A importante tese de Julião (2009) teve seus entrevistados indicados

pela direção da unidade ou por funcionários por ela determinados; Biar (2012) teve as entrevistas gravadas pelos internos ouvidas pelo diretor da unidade.

Desse modo, a partir de contatos prévios com colegas de profissão, estabelecidos nos dois últimos anos dos cinco em que permaneci no quadro de professores da SEEDUC, fortalecidos nos encontros anuais de formação organizados pela DIESP e por contatos constantes e ininterruptos via internet, dialoguei com meus colegas sobre suas práticas que incluem filmes e cheguei aos estudantes que participam deste trabalho.

Muitas foram as pessoas que mostraram interesse em contribuir com o trabalho, mas não foram incluídas por estarem trabalhando em escolas em que atividades com filmes não são permitidas pela direção da unidade prisional, revelando que, na relação entre segurança e educação há uma possível hierarquia, em que os procedimentos de segurança predominam sobre a realização de certas práticas pedagógicas.

Ao me informar sobre proibições - ou do controle das atividades, como se verá adiante, na conversa com a professora Beatriz - das quais cheguei a duvidar por acreditar que se tratava de uma tentativa da diretora de um dos colégios em que trabalhei de valorizar o fato de termos determinada liberdade para realizar atividades, relembrei uma anotação de diário<sup>29</sup>, datada de 14 de março de 2013, quando, ao entrar na unidade para trabalhar, levava comigo um DVD do filme nacional *O Contador de Histórias*. Na portaria, no procedimento regular de revista para entrada na unidade, o agente que me atendia, localizou o filme na minha bolsa. A partir daí, ocorreu o seguinte diálogo:

- O que é isso, professora?
- É um filme que vou usar na aula de hoje.
- Tem que ver isso aí, professora, não é perigoso não?
- Perigoso em que sentido? (quis saber, realmente interessada)
- Fuga, né, professora?
- Que nada! É só política...
- Então, então!!

Sorri nervosa da ingenuidade da minha resposta e perguntei se o funcionário reteria o DVD. Ele respondeu:

- Vou deixar passar na confiança.

---

<sup>29</sup> Como mencionei anteriormente, escrevo diários para registrar minhas experiências no ambiente da escola localizada na prisão desde o primeiro dia de contato com esse universo. Acredito que a natureza deste trabalho permita dialogar com algumas dessas anotações.

Agradei aliviada, mas com um certo desconforto por imaginar que a atividade que planejara poderia ser proibida por alguém que desconhecia o contexto do planejamento da aula.

Para Yamamoto (2010, p. 84):

a lógica que domina e norteia as atividades, as relações interpessoais e condutas dentro da prisão é a da ordem, disciplina, segurança e neutralização do ser humano que faz parte desse sistema, afetando não só as pessoas presas, como também os funcionários que nele atuam.

A autora considera que a obediência passiva é o objetivo e a educação serve apenas para legitimar o discurso de reabilitação.

A pesquisa constatou que realizar trabalhos com filmes em sala de aula é uma exceção, pois, tendo conversado com oito docentes que se esforçam por realizar tais atividades apenas três conseguem fazer isso com frequência, tendo trabalhando com pelo menos um filme a cada bimestre do ano de 2013, até o terceiro bimestre, período em que encerrei as visitas para observação de exposições. Assim, será necessário analisar tais atividades evidenciando a oposição entre práticas de educação não formal e procedimentos da educação formal, em um contexto no qual o diálogo entre essas duas vertentes quase não existe

Um dos entrevistados não havia sido contatado com antecedência. Sua participação ocorreu casualmente, devido à ausência da professora com quem havia agendado observação da exibição. Essa situação de campo será detalhada mais à frente.

Os demais potenciais participantes declararam, em tom visivelmente frustrado, não ser possível atuar desse modo nas unidades em que lecionam.

No mês de novembro de 2013, quando já finalizava minhas idas a campo, participei de encontro do Fórum EJA Rio, em mesa cujo tema foi "o ensino de jovens e adultos no sistema prisional do Estado do Rio de Janeiro". No evento, tive oportunidade de falar sobre as experiências vividas na escola, relatar algumas atividades e refletir sobre a garantia do direito de pessoas privadas de liberdade à educação.

Durante o momento de participação com perguntas da plateia, a professora Beatriz quis saber se não me sentia solitária ao realizar as atividades relatadas, pois ela sentia exatamente isso: solidão.

Quando deveria responder ao seu questionamento, na verdade, desejava entender o porquê daquela sensação em sua experiência. Comentei que muitas vezes sentia o mesmo, mas ressaltai a importância de trocarmos experiências de alguma forma para minimizar sentimentos que poderiam nos fragilizar em nossa trajetória e nas batalhas diárias no chão da escola. Ao final do evento, conversamos rapidamente, pois todos estavam a pleno vapor nas muitas tarefas de encerramento do ano letivo, mas tive tempo suficiente para saber que a professora Beatriz acreditava no cinema como “método de trabalho criativo e voltado para a realidade”. Segundo relatou, tinha muitas dificuldades para realizar qualquer trabalho com filmes, pois o diretor da unidade prisional – e não da unidade escolar – exigia ver os filmes para liberá-los para exibição na escola e o procedimento, além de provocar demora na execução do trabalho, era limitador, pois quase sempre havia recusa.

Seu depoimento despertou interesse, pois parecia ter o tom da ideia que me desafiava no início da pesquisa, o do cinema como parte de uma educação para a liberdade. Assim, entrei em contato com a professora Beatriz e agendei uma entrevista, que se destaca entre as outras realizadas, pois tem um perfil diverso das demais e, apesar de não compor o quadro de professores informantes da dissertação, trouxe contribuições relevantes para que pudesse refletir sobre o lugar do cinema na formação de estudantes encarcerados.

A situação vivida remete ao texto de André (1995, p. 28), para quem a intensidade da interação com o que envolve o campo em estudo leva, muitas vezes, o pesquisador a afetar a situação e por ela ser afetado. O encontro narrado trouxe uma inquietação que não poderia passar em branco e descrever o modo como ocorreu é dar “ênfase no processo, naquilo que está ocorrendo e não no produto ou nos resultados finais” (*idem*, p. 29), como sugere a autora, como parte das técnicas para que realizemos uma pesquisa de tipo etnográfica.

Becker faz considerações sobre a confiabilidade dos dados obtidos em campo. Para ele, o problema “tem a ver com a falta de regras de procedimento rigorosas para guiar as atividades de coletas de dados de um pesquisador de campo” (Becker, 1997, p. 69). Guiada por essa preocupação, procurei sistematizar os procedimentos e torná-los claros a cada anotação de campo.

Outra preocupação, também discutida por Becker, estava presente: iriam os professores preparar atividades diferentes daquelas cotidianas, por exemplo,

mais organizadas, diante de meu interesse em acompanhar a prática da sala de aula? O autor comenta:

Os professores de escolas e seus alunos muitas vezes colaboram para encenar demonstrações de eficiência, diligência e harmonia para um visitante, porque temem que possa fazer um relatório ruim para o diretor, fazendo com que eles todos sofram. Qualquer situação em que os participantes possam colocar o observador no papel de inspetor-geral contém essa dificuldade (*ibidem*, pp. 76/77)

Becker considera que a solução para isso é mostrar que o pesquisador não é uma figura importante. O problema foi minimizado na ocasião da primeira exibição que acompanhei, pois, quando da minha chegada, fui encaminhada à sala dos professores, que sabiam de minha visita e tinham noção do objetivo. Passei por uma maratona de perguntas sobre minhas intenções naquela unidade. Respondi a cada uma delas, sempre procurando ressaltar que era fundamental realizar pesquisas no espaço das escolas prisionais, para dar visibilidade às práticas de cada um e lembrar a todos que a escola existe, pois essa é uma informação muito pouco difundida, além de mostrar que eu ocupava um lugar semelhante ao ocupado por todos ali, tendo vivido muitas experiências parecidas.

Nesse momento, a professora Elen observa aos colegas que não apareceriam informações que nos identificassem, como nomes reais das pessoas envolvidas ou o nome da escola ou dados específicos e que, por isso, não haveria possibilidade de represália, caso aparecesse alguma crítica à instituição. Confirmei sua observação, dizendo que a identificação não aconteceria, estariam todos preservados.

Permaneci ali, nesse primeiro dia de ida a campo, no início de julho de 2013 durante o turno da manhã, que se encerrou às 12h30min. para registrar a exibição do filme *Escritores da Liberdade* em uma turma de 1º série do Ensino Médio e durante o turno da tarde, que se encerra às 16h. A entrevista com o aluno indicado pela professora Elen foi realizada no mesmo dia da exibição. O primeiro presídio visitado foi chamado “presídio nº 1”; a escola que nele funciona, “Escola A”.

Essa e as demais entrevistas com alunos não foram feitas com auxílio de gravador, pois a entrada do equipamento não é permitida. Para obter autorização, os trâmites burocráticos seriam lentos e não garantiam aprovação do pedido. Além

disso, poderiam levar ao que ocorreu com Biar (2012), que precisou disponibilizar suas gravações para audição pelo diretor da unidade, que somente permitia a realização de entrevistas gravadas sob essa condição. Acredito que haveria uma interferência no processo.

Assim, todas as entrevistas foram anotadas em caderno de campo, a partir de códigos taquigráficos estabelecidos por mim, que visavam à agilidade da transcrição. Para garantir a menor ocorrência possível de erros, procurei proceder à transcrição no mesmo dia da realização da entrevista.

Quanto às entrevistas com professores, optei por realizá-las fora da unidade prisional, pois as entradas nas unidades prisionais geralmente são dificultadas em razão de rotinas próprias do ambiente prisional. A primeira, com a professora Elen, que leciona Língua Portuguesa, foi feita no café de uma livraria localizada em um shopping da zona norte do Rio de Janeiro.

A segunda exibição, no Presídio nº 2, Escola B, foi agendada no momento em que os profissionais da educação estadual haviam decidido deflagrar uma greve. O fato talvez tenha sido estimulado pelo clima de protestos frequentes iniciados no mês de junho, tendo como pano de fundo a rejeição ao reajuste da tarifa do transporte público. Inicialmente, a greve causou alguns atrasos na realização da pesquisa, pois para agendar entrevistas com os estudantes e observação das exibições era necessário que a professora Marta, com quem agendara o primeiro contato na escola, estivesse no local para buscar autorização para minha entrada. Como a professora aderiu, segundo suas palavras, parcialmente, à greve, estava ausente nos dias em que havia alguma atividade do calendário da greve, como assembleias e passeatas.

A partir da terceira entrevista, a interferência da greve ocorreu, como veremos, de modo mais político. Antes, porém, uma descrição da interessante sequência dos fatos que motivaram a inclusão do segundo caso neste trabalho.

Tendo agendado a ida ao presídio onde trabalhava a professora Marta, de Artes, para uma exibição do filme *O Palhaço*, em uma turma de 8º ano de escolaridade, ao passar pela portaria do presídio B às 12h30min. de uma segunda-feira, na segunda quinzena de agosto, o funcionário que acompanhava o registro de minha entrada perguntou meu objetivo ali, após ler os termos da autorização, que eram genéricos e anunciavam entrada de uma pesquisadora de pós-graduação. Depois que respondi, ele comentou:

- Então, além de passar filminho pra bandido, ainda tem quem venha estudar isso?

Respondi apenas:

- É o meu trabalho de Mestrado.

Terminei de fazer o registro de entrada e desejei bom trabalho ao funcionário, que ficou fazendo comentários em tom sarcástico com colegas de trabalho, quase todos sobre o perigo de estar naquele espaço, caso algum dos internos se comportasse de modo violento. Para Becker (1977, p. 49), os funcionários dessas instituições pensam entender os problemas do ambiente melhor do que outras pessoas e não apreciam interferências potenciais ou reais:

Consequentemente, levantam barreiras defensivas destinadas a manter os estranhos do lado de fora e impedir a sociedade envolvente de afetar diretamente a operação da instituição (*idem*, p. 49)

Essa cena, entretanto, não me surpreendeu, apesar de ter ocorrido entre mim e um servidor a quem nunca havia visto antes, porque situações do tipo são vivenciadas constantemente por quem trabalha no contexto prisional e se empenha em diversificar atividades e recursos cotidianamente.

Para entrar no espaço da escola, não era necessário ter acesso às galerias (ver glossário). A escola apresentava cartazes por quase todas as paredes externas. Havia trabalhos que enumeravam palavras comuns, como mesa, cadeira, quadro, caneta, caderno, casa, livro e outras, denotando um trabalho de alfabetização e trabalhos com desenhos feitos pelos próprios alunos. Passei pela secretaria e fui encaminhada à sala de professores pela professora Marta.

Após a exibição, retornei à escola em outro dia para uma tentativa de entrevistar o aluno que seria indicado pela professora. Pude entrar sem que a própria professora Marta estivesse presente no momento de minha entrada, pois ela já havia deixado um encaminhamento para o procedimento com uma funcionária a quem fui apresentada nesse dia: Esther. Cerca de 20 minutos depois de minha entrada, a professora Marta telefonou avisando que não chegaria a tempo de me atender. O recado foi transmitido pela funcionária de nome Esther, que não estava presente no dia em que eu fora à exibição e que tinha um perfil um pouco polivalente em suas funções: além de atender ao telefonema na portaria, estava organizando a distribuição dos professores nas salas de aula em função de

faltas e atrasos de alguns deles. Sua função, entretanto, está ligada ao apoio aos serviços gerais da escola<sup>30</sup>.

Havia me afastado alguns metros da sala dos professores, para onde voltei, já que havia sido abordada por outro professor da escola, que afirmara com firmeza ter “um trabalho consistente com filmes”, voltei ao local e procurei continuar a conversa. Comentei sobre o atraso da professora, que, mais tarde, verificamos ser uma ausência, pois ela não conseguiu chegar ao trabalho, por ter tido imprevistos no caminho. O professor Ricardo, com quem eu conversava, leciona Educação Física e afirmava “trabalhar valores” em suas aulas com filmes.

Esse modo de anunciar seu trabalho me chamou atenção e, como ele me ofereceu a possibilidade de assistir à sua aula, que naquele dia incluía exibição de filme, o que configurava, em suas palavras, “muita sorte” da minha parte, aceitei o convite e para assistir à exibição do filme *As mil palavras*.

Faltava ainda meia hora para o início do turno. O professor Ricardo me chamou para ver o movimento de uma sala de informática da escola. Na sala havia doze computadores e dois aparelhos de televisão, conectados a aparelhos de DVD.

Um “faxina” (ver glossário) assistia a um filme em um dos computadores. Por ter me aproximado, curiosa, ele retirou o fone de ouvidos e deu pausa no filme. Cumprimentei-o e ele perguntou se eu precisava de alguma coisa, chamando-me de professora. Agradei e perguntei que filme era. Ele informou que se tratava do filme *A virada* (Estados Unidos, 2003), mas não deu outro detalhe. Mais tarde, em busca pela internet, vi que alguns blogs categorizam o filme mencionado com evangélico.

O professor Ricardo comentou, ali mesmo, que veem filmes o tempo todo naquela sala. Quis saber se era uma iniciativa da escola ou de algum professor. Não era o caso: geralmente eram oferecidos por líderes religiosos, na maioria das vezes, evangélicos e, alguns deles, espíritas.

Um grupo de três faxinas se movimentava para ligar um dos aparelhos de televisão e DVD. O local tinha oito internos presentes, seis deles usavam a camisa verde utilizada pelos faxinas. O grupo começou a assistir ao filme *A árvore da vida* (Estados Unidos, 2011). Perguntei ao professor se ele sabia quem indicara a

---

<sup>30</sup> Para garantir a não identificação da funcionária, achei por bem não registrar o cargo que ocupa especificamente, optando por uma expressão genérica, mesmo tendo recebido a informação quando perguntei.

obra ao grupo. Ele não sabia e informou que os faxinas que estavam ali não eram da escola, nem como alunos nem como colaboradores.

O horário do início da aula havia chegado e o professor Ricardo, muito agitado, convocava os alunos para uma sala reconhecida como uma das mais amplas da escola, pois ele iria trabalhar com três turmas, segundo me contou, porque iria “colaborar com a escola, pois duas professoras estavam ausentes naquele dia” e não havia “nada melhor do que passar filme pra resolver uma situação dessas e colaborar com o funcionamento da escola”. As turmas eram de 3º, 5º e 7º ano, totalizando 25 alunos. Quis saber se a turma da professora Marta estaria entre os que veriam o filme, mas não era o caso, pois, de acordo com a explicação dada pela funcionária Esther, como os dois professores dessa turma não compareceriam naquele dia, os alunos não seriam retirados das celas.

Foi utilizado aparelho de projeção (data show e tela). A atividade ocorreu de modo um pouco agitado. O professor oferecia explicações sobre as cenas do filme em vários, momentos, sem interrompê-lo, o que aconteceu apenas uma vez. Isso parecia desconcentrar o grupo e dava margem para que fossem comentando o filme ainda durante a exibição.

Após a exibição do filme, pedi ao professor que voltasse comigo à “sala de informática”, pois gostaria muito de conversar com os internos que assistiam ao filme *Árvore da Vida* (Estados Unidos, 2011). Não os localizei, por isso não pude aprofundar o registro dessa situação em meu diário de campo, mas não acreditei que fosse coincidência haver tantas circunstâncias envolvendo filmes em apenas uma escola. Esse pensamento remetia a Becker (2007), quando considera que situações desse tipo podem ser vistas como um

*(...) tipo de representação útil, e talvez bastante realista de uma maneira que hipóteses nulas em geral não são, é a noção de “coincidência”. Isto é, coisas que não são exatamente aleatórias, [grifos do autor] mas tampouco são completamente determinadas. Há nelas algo de coincidente. (Becker, 2007, p. 50)*

Quando saía da sala, que, além do equipamento de informática e dos aparelhos de televisão e DVD, também tinha ar-condicionado, um aluno olhava através de um pequeno visor de vidro, esforçando-se por ver o interior da sala. Pedi licença para passar e perguntei ligeiramente: “tudo bem?”. Ele me cumprimentou, chamando-me de senhora e comentou, quase entre os dentes:

- Tudo bem mesmo é pra quem fica nessa sala aí, é só pra alguns, né?

Fazer o quê?

- É mesmo? Perguntei.

- É, senhora, tá tudo aí pra escola, mas só meia dúzia entra.

Entendi que se tratava de uma situação a ser explorada, mas não poderia fazer isso naquele momento, pois o portão da escola foi aberto e os alunos precisavam retornar às suas celas.

Haddad (2010, p. 119) utiliza a metáfora do *iceberg* para pensar sobre a distinção entre educação formal e não formal nas prisões, em que:

A parte visível do iceberg seria a educação escolar, aquela que se confunde com o próprio termo educação e que é valorizada socialmente como um direito humano e fator de conquista de cidadania. Parte submersa, com volume maior e de sustentação da parte visível, normalmente não vista pelo senso comum, aqui denominamos educação não escolar.

Acreditei estar diante de uma situação de conflito quanto ao acesso a um lugar onde se organizavam atividades de educação não escolar, nas dependências do espaço escolar. Visualizava o que acreditei ser a parte submersa do iceberg, a partir da fala de alguém que parecia denunciar uma insatisfação.

Cabia, agora, pensar em como explorar o assunto sem que parecesse uma fiscalização do funcionamento das dependências da unidade, tema sempre polêmico em escolas prisionais, que costumam, em função das políticas de gestão exigirem, dividir seus espaços com atividades da Igreja (como costumam se referir à igreja evangélica), com NA (Narcóticos Anônimos), com o grupo espírita e outras atividades que podem surgir ao longo de um ano letivo.

Visto não ter conseguido localizar em outra oportunidade o estudante que fizera o comentário sobre as restrições de uso daquela sala onde pareciam ocorrer muitas assistências a filmes, tomei nota da situação para explorá-la em oportunidade futura, fosse com a professora Marta, fosse com o professor Ricardo.

A oportunidade de entrevistar a professora Marta não ocorreu, pois, após muitas tentativas de agendamento, feitas por e-mail ou por telefone, o encontro não foi possível. A professora afirmava, quando das minhas tentativas, que havia diversas rotinas internas dificultando o processo, como reuniões, atividades internas programadas pela direção da escola, além das atividades da greve.

Quanto ao professor Ricardo, houve algumas dificuldades e contratemplos. Voltei à unidade mais uma vez, após ter combinado com o ele, mas, segundo me disse, em encontro na portaria da unidade, havia procedimento de segurança sendo realizado, por isso a escola não estava funcionando naquele dia. Quis aproveitar a oportunidade para realizar a entrevista, mas o professor afirmou estar assoberbado de tarefas como o preenchimento dos diários de classe. Tendo tomado nota dos seus dias de aula, fui até o colégio no horário de saída, a fim de sensibilizá-lo para a importância da entrevista para o trabalho já iniciado.

Quando nos encontramos, ele me cumprimentou rapidamente e falou de sua pressa, pois mora em um município que fica a cerca de cem quilômetros dali. Apesar dessas dificuldades, consegui realizar a entrevista ali mesmo, em uma mesa de concreto nos arredores do presídio. Pude também acordar meu retorno para entrevistar um de seus alunos.

Em relação à professora Marta, como era preciso dar continuidade a outras etapas da pesquisa, abri mão de completar o ciclo de entrevistas dessa unidade. Não descartei, porém, o registro de campo para análise, como veremos no capítulo de análise dos conteúdos, pois as exposições que ela realizou ofereceram material rico. Ela, porém, indicou a professora Helena, cuja atividade está registrada como terceira exposição, se considerarmos as atividades da professora Marta e do professor Ricardo como ligadas entre si pelos encontros e desencontros relatados. Isso me deu oportunidade de explorar um pouco mais questões que surgiram nessas idas ao colégio.

## 4.1

### **Tinha uma greve no meio do percurso**

Ao chegar ao colégio para observar a terceira exposição da pesquisa, na segunda quinzena de agosto, havia muita agitação: vários funcionários se movimentando em tarefas diversas, o que é muito comum nos turnos da tarde. O turno da manhã costuma transcorrer com menor agitação, pois a maioria das rotinas da cadeia é realizada no turno da tarde. Era também horário de entrada dos professores, perto do início do turno, que se inicia às 13:00.

Fui encaminhada pela funcionária a quem chamei de polivalente e que se chama Esther. Ela me recebeu e pediu para aguardar na sala dos professores, além disso, cuidava da entrada dos alunos e verificava se todos os professores do dia estavam presentes, para tomar, ela mesma, providências para o caso de ausências.

Embora tentasse me aproximar para acompanhar sua movimentação e, principalmente, para verificar se alunos de professores ausentes, caso houvesse, seriam encaminhados para a sala de exibição do filme, não pude chegar muito perto, pois ela era muito assediada para resolver as mais diversas situações, como falta de material escolar para alunos. Foi ela quem me indicou a classe para onde deveria me dirigir e avisou que a professora da turma já iria ao meu encontro.

Já havia no local três alunos. Cumprimentei-os e me sentei ao fundo. Tratava-se de uma sala de aula como as outras dessa escola: com cerca de 20 metros quadrados, carteiras dispostas em fileiras, mesa do professor posicionada frontalmente. A porta pesada, de aço, com trancas pesadas, possuía uma pequena janela retangular, com cerca de 30 centímetros de largura e 20 de comprimento. Ao lado da porta, havia outra janela, de dimensões maiores que a primeira, com cerca de 60 cm por 60 cm, coberta com uma espécie de tela escura, mas que permitia ver a movimentação externa, assim como veria a movimentação interna quem estivesse do lado de fora. Essa configuração de sala permitiu perceber que se tratava de um local que, antes, fora uma cela. Dois ventiladores ajudavam a manter o ambiente arejado.

As lâmpadas fluorescentes do tipo tubulares eram oito, das quais três não funcionavam, piscavam insistentemente. Para a exibição do filme, todas foram desligadas.

O filme exibido, por escolha dos alunos entre duas possibilidades<sup>31</sup>, foi *Pearl Harbor*, iniciado às 13:15. Durante a exibição, muitas interferências ocorreram. Houve entrada de outros professores que procuravam alunos ausentes de suas aulas e da funcionária Esther, a quem me referi por suas múltiplas funções no colégio, também à procura de alunos que se encontravam fora das suas classes. Além da professora Helena, que organizara a sessão e que leciona a disciplina Artes em turmas de Ensino Fundamental I, estava presente a professora da turma, Andréia. Ela permaneceu com grupo durante cerca de vinte minutos.

---

<sup>31</sup> O detalhamento da votação realizada, bem como de outras situações de campo que suscitem análise, será feito no capítulo de análise dos dados coletados.

Um pequeno grupo de professores conversava à porta da sala de exibição, o que não pareceu desconcentrar os alunos, que ficaram em silêncio assistindo ao filme.

Pouco antes das 14 horas, a professora Andréia me chamou à porta. Fui até lá preocupada: conheço ambas as professoras de encontros de formação realizados pela DIESP.

Ela tem um documento nas mãos e diz:

- Querem que eu assine isso e eu não sei o que fazer. O que você acha?

Pergunto o que é.

- É um documento em que eu digo que estou ciente dos riscos que corro por fazer greve.

- Não sei o que dizer, respondo. Talvez você devesse buscar orientação junto ao sindicato.

- Já sei qual é. Falaram pra não assinar, mas eu entendo o lado da direção.

Perguntei, para finalizar a conversa, se havia algum modo de ela não ser responsável por seus atos, quaisquer que fossem. Ela concluiu que não. Nesse ponto, interrompi, dizendo que precisava voltar a tomar nota da exibição do filme.

Entendi que minha atuação política no contexto das políticas públicas de educação nas prisões e o fato de ter aderido à greve do ano de 2011, tendo mantido contato constante com uma lista de professores das escolas prisionais através de seus e-mails estimulou a professora Andréia a falar sobre sua dúvida, apesar de ter comentado sobre meu pedido de exoneração pouco antes. Fiquei, no entanto, temerosa de misturar demais os papéis naquele contexto e de perder muito tempo da observação de campo que me levava até ali.

Seguiram-se entrevistas com a professora Helena e com um aluno indicado por ela, em dias diferentes.

A última das exposições que presenciei foi feita em turma de Ensino Médio, na 2ª série, no turno da manhã, já na segunda quinzena de novembro. Por e-mail, recebi da professora Elen a indicação de uma colega da mesma unidade, disposta a participar da pesquisa, de modo que a escola que abriu o processo foi também a que o encerrou.

Voltei à unidade onde essa professora trabalha, também no período da manhã, para acompanhar a exibição do filme *Histórias Cruzadas*, organizada pela professora Dora, com quem já havia trabalhado em outra unidade escolar. Quando

conversávamos, minutos antes de irmos para a sala de aula onde seria exibido o filme, a professora Dora apressou-se em falar da sua opção por não aderir totalmente à greve dos profissionais em educação, que acabara há cerca de um mês, deixando claro que acreditava ser difícil a tarefa de repor aulas no presídio, que tinha sua rotina própria no período após o término do ano letivo e não permitia aulas aos sábados. Era, portanto, para ela, uma atitude de respeito aos seus alunos que não teriam direito à reposição.

Percebi que mais uma vez minha adesão à greve de 2011 e as articulações a esse respeito interferiam em um encontro com professores, no trabalho de campo. E acho importante essa consequência, posto que compreendesse que a professora se preocupasse com a imagem construída de si mesma, ideia também pensada por André (2010, p. 18), quando fala sobre interacionismo simbólico e considera que “a experiência humana é mediada pela interpretação, a qual não se dá de forma autônoma, mas à medida que o indivíduo interage com o outro.” A autora traz ainda outro ponto que considera importante, a concepção do *self*:

Self é a visão de si mesma que cada pessoa vai criando a partir da interação com os outros. É, nesse sentido, uma construção social, pois o conceito que cada um vai criando sobre si mesmo depende de como ele interpreta as ações e os gestos que lhe são dirigidos pelos outros. (*idem, ibidem*)

Assim, a professora Dora, com quem conversei muitas vezes quando trabalhamos na mesma unidade a respeito das políticas da educação nas prisões, sempre com teor crítico, parecia preocupada que a imagem construída nessa relação fosse abalada. Procurei deixá-la à vontade em sua opção, pois, além do respeito por sua escolha, havia a preocupação em manter a empatia com as pessoas que me receberam como pesquisadora, aspecto considerado importante por André (*Ibidem*, pag. 62). Nesse caso, contei rapidamente sobre minhas próprias dificuldades em conciliar pesquisa e trabalho de professora e sobre a difícil decisão de pedir exoneração.

Em seguida, fomos à exibição. Não foi possível realizar a entrevista com o aluno indicado pela professora ou com ela própria nesse dia, pois ela se deslocaria para o trabalho em outra rede de ensino. Voltei à unidade duas vezes para realizar a entrevista com o aluno indicado, mas situações administrativas (na primeira tentativa a autorização de entrada não estava disponível e não consegui contato

com a escola para verificar o ocorrido; na segunda, havia procedimento de segurança nas celas<sup>32</sup>, por isso não havia aula e a escola não funcionaria.

No início de dezembro, finalmente a entrevista com o aluno indicado foi feita. Um novo encontro com a professora foi agendado para dias depois, já no início da segunda quinzena de dezembro, em sua residência.

Finalizada a etapa de observações e entrevistas, temos alguns quadros descritivos dos participantes da pesquisa, assim desenhados:

## Professores

Quadro 1 – Professores que exibiram filme e concederam entrevista

<b>Nome</b>	<b>Disciplina</b>	<b>Tempo de magistério</b>	<b>Tempo de magistério em escola prisional</b>
Elen	Língua Portuguesa	07 anos	06 anos
Ricardo	Educação Física	23 anos	03 anos
Helena	Artes	09 anos	03 anos
Dora	História	15 anos	12 anos

Quadro 2 – Professora que exibiu filme, mas não concedeu entrevista

<b>Nome</b>	<b>Disciplina</b>	<b>Tempo de magistério</b>	<b>Tempo de magistério em escola prisional</b>
Marta	Artes	05 anos	04 anos

Quadro 3 – Professora que concedeu entrevista, mas não exibiu filme

<b>Nome</b>	<b>Disciplina</b>	<b>Tempo de magistério</b>	<b>Tempo de magistério em escola prisional</b>
Beatriz	História	03 anos	03 anos

## Alunos

Quadro 4 – Alunos que participaram de exibições de filmes e concederam entrevista

<b>Nome</b>	<b>Ano de escolaridade ou Série</b>	<b>Idade</b>	<b>Tempo de reclusão</b>
-------------	-------------------------------------	--------------	--------------------------

<sup>32</sup> Geralmente usa-se o termo genérico para referir-se à “geral” que os guardas fazem na cela, que seria uma verificação em todas celas, para busca e apreensão de materiais proibidos, como celulares e drogas.

José	1ª série do Ensino Médio	31	11 anos
Fábio	7º ano do Ensino Fundamental	25	03 anos
Michael	5º ano do Ensino Fundamental	28	07 anos
Roni	2ª série do Ensino Médio	49	18 anos

Ao final dessa fase da pesquisa, eu estava certa de que havia um envolvimento complexo entre mim e os demais atores do processo. Estava posto e aceito o desafio anunciado por André de buscar o estranhamento das situações (2010, p. 48):

O grande desafio nesses casos é saber *trabalhar* o envolvimento e a subjetividade, mantendo o necessário distanciamento que requer um trabalho científico. Distanciamento que não é sinônimo de neutralidade, mas que preserva o rigor. Uma das formas de lidar com essa questão tem sido o *estranhamento* – um esforço sistemático de análise de uma situação familiar como se fosse estranha.

A análise o material empírico, após transcrição, foi feita com o auxílio do software Atlas TI, com o qual pude criar categorias de análise e agrupá-las a partir da ocorrência de determinados termos nas entrevistas gravadas.

Abaixo, temos um quadro com dados sobre os filmes exibidos pelos professores. Os dados técnicos (título, país de origem, ano, direção e duração) foram retirados das informações contidas nas capas dos DVDs.

Quadro 5 – Dados sobre os filmes exibidos pelos professores

Título, País e Ano	Direção	Duração	Sinopse
<i>O Palhaço</i> (Brasil, 2011)	Selton Mello	90 min.	Valdemar (Paulo José) e Benjamim (Selton Mello) são pai e filho e interpretam os palhaços Puro Sangue e Pangaré, no Circo Esperança. Benjamin, que não tem documentos pessoais além de sua certidão de nascimento passa por uma crise de identidade, um momento delicado e entra em crise, acreditando que não tem mais graça. Ao sair para viver outras

			experiências, Benjamin conhece diversos personagens que influenciam no seu encontro consigo mesmo e se torna capaz de responder à pergunta feita pelo pai: “O rato come o queijo, o gato bebe leite, <i>eu sou palhaço. E você?</i> ”
<i>As mil palavras</i> (Original: A Thousand Words) (Estados Unidos, 2012)	Brian Robbins	91 min.	O agente editorial Jack McCall (Eddie Murphy) vive buscando escritores com potencial para publicarem <i>best sellers</i> , quando conhece um guru espiritual que lhe questiona. Uma árvore surge em seu quintal e, a cada palavra pronunciada pelo empresário, uma folha se solta e Jack adoece. Ao pronunciar mil palavras, Jack morrerá. A história mostra seu aprendizado do silêncio e a tentativa de salvar sua vida, enquanto vive diversas perdas pessoais e analisa seu passado.
<i>Pearl Harbor</i> (Estados Unidos, 2001)	Michael Bay	183 min.	Rafe McCawley (Bem Affleck) e Danny Walker (Josh Hartnett) são amigos de infância. Eles se alistam no exército e conhecem a enfermeira Evelyn (Kate Beckinsale), que começa a namorar Rafe. A segunda guerra mundial segue em curso. Rafe, que parte para uma batalha no Reino Unido e pede que o amigo cuide de sua namorada, é dado como morto. Evelyn e Danny se aproximam e ficam juntos. Rafe reaparece e explica o que ocorrera. Os rapazes partem para mais uma missão, quando Evelyn conta a Rafe que está esperando um filho de Danny, que morre na missão para a qual partira com o amigo. Rafe e Evelyn se reaproximam e homenageiam Danny, dando o seu nome ao filho que deixara.
<i>Escritores da Liberdade</i> (Estados Unidos, 2006)	Richard LaGravenese	122 min.	O filme é baseado nos fatos reais relatados no livro <i>O diário dos escritores da liberdade</i> , escrito por adolescentes estudantes da <i>Woodrow Wilson High</i> publicado a partir de projetos feitos pela professora

			Erin Gruwell, vivida no filme por Hilary Swank. A passagem da professora Erin pela escola, que vive constantes conflitos entre gangues, altera as histórias de vida dos jovens e da própria professora.
Histórias Cruzadas (Original: The Help) (Estados Unidos, Índia, Emirados Árabes Unidos, 2011)	Tate Taylor	137 min.	O filme é baseado no romance <i>The Help</i> , de Kathryn Stockett. Nos anos 1960, em Jackson, No Mississippi, a jornalista Eugenia Skeeter (Emma Stone) decide escrever um livro apresentando o ponto de vista mulheres negras que atuam como empregadas domésticas sobre o racismo enfrentado em seu cotidiano. Aibileen Clark (Viola Davis) é a primeira protagonista do livro e, ao contar sua história e se relacionar com Skeeter, desperta a raiva da elite local. Logo, apesar das dificuldades e perseguições, outras mulheres negras aderem ao projeto e contam suas histórias.

## 5

**Cinema pelas brechas: análise do material de campo**

O cinema é uma multidão de coisas.

Jacques Rancière, *As distâncias do cinema*

Cada manhã nos ensina sobre as atualidades do globo terrestre. E, no entanto, somos pobres em histórias notáveis. Como se dá isso? Isso se dá porque mais nenhum evento nos chega sem estar impregnado de explicações.

Walter Benjamim, *Rua de mão única*

Ao partir para o trabalho de campo, meu maior interesse era saber que lugar as práticas que envolviam exibição de filmes ocupavam na escola prisional. Motivada por embates vividos no chão da escola em função da minha própria prática, que sempre incluiu atividades em torno do cinema e gerou questionamentos, tanto por parte de alunos como por parte dos profissionais da escola (no caso da escola prisional, isso se estendeu aos agentes da segurança), quis investigar se o mesmo ocorria e, se sim, de que modo e como as situações são enfrentadas. Eu estava certa de que o cinema propiciaria um contato com a realidade fora dos muros e poderia fazer o sujeito encarcerado treinar fora do elevador<sup>33</sup>, o que configuraria uma categoria que eu idealizava como “educação para a liberdade”. Tinha a pretensão de saber como e por que outros profissionais da educação em presídios incluía filmes em suas práticas.

A primeira entre muitas “lições” compreendidas durante o trajeto que percorri na pesquisa é que, como afirmou Rancière (2012, p. 14), “o cinema é uma multidão de coisas” e as idealizações podem manter-se como idealizações quando nos deparamos com os diversos sentidos construídos a partir de práticas consideradas possíveis, muitas delas vistas como práticas que se valem de brechas deixadas por um esquema que, em princípio, inviabilizaria as opções e estratégias metodológicas dos educadores.

Além disso, ao pensar o cinema como proposto por Bergala (2008), como um “estrangeiro, constituinte da hipótese-cinema, pautada nesse cinema “outro”, o espaço da e para a alteridade, soube desde sempre que haveria confronto com os

---

<sup>33</sup> Referência à metáfora do jurista Carlos Elbert, que costuma afirmar que manter uma pessoa presa com o objetivo da ressocialização é como treinar um jogador de futebol dentro de um elevador.

sentidos tradicionalmente atribuídos à escola, esse “paraíso das regras, do previsto e estabelecido” como define Fresquet (2013, p. 48).

O depoimento da professora Beatriz acrescenta a essa discussão o elemento da subalternização da escola localizada na prisão: “Eles já estão lá sem a liberdade deles, sem a dignidade, porque a prisão tira a liberdade e a dignidade. Negar isso [atividade com filmes] também é muito complicado.” Para ela, a escola poderia ter uma quebra do padrão de instituição de controle, que “tem tantas regras quanto a prisão” se permitisse o trabalho livre com arte, mas, nesse caso, não tem “nem mesmo a possibilidade de permitir, porque o direito de julgar isso ficou na mão do diretor da unidade prisional”.

Assim, além do lugar por excelência da regra, do previsto e do estabelecido, esse lugar abaixo na hierarquia entre as instituições, retira-lhe a possibilidade de mudança. Como pensar em trabalhar pela autonomia dos estudantes na perspectiva de Freire (2011), que pensa que “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (Freire, 2011, p. 58).

Essa autonomia que interessa a Freire é também discutida por Rancière, quando pensa o expectador autônomo. O autor parte da narrativa da experiência pedagógica de Joseph Jacotot para expor sua lógica emancipatória em oposição à lógica explicadora.

Jacotot, conta Rancière (2011, p. 17) “viveu uma aventura intelectual” em que, diante da necessidade de ensinar alunos holandeses que não dominavam o idioma francês e sendo este seu idioma, não conhecendo o de seus alunos, o mestre, atento ao acaso, que apontou uma edição bilíngue do *Telêmaco*, indicou a obra aos seus alunos. A seguir, pediu, “por meio de intérprete (idem, pag. 18) que aprendessem francês pela tradução”. Atingida a metade do livro, determinou que repetissem o que haviam aprendido. Jacotot improvisava um método, que surpreendeu e superou suas expectativas, pois, como afirma Rancière (idem, p. 19):

Até ali, ele havia acreditado no que acreditam todos os professores conscienciosos: que a grande tarefa do mestre é transmitir seus conhecimentos aos alunos para elevá-los gradativamente à sua própria ciência.

Duas das atividades observadas permitem pensar sobre essa concepção da tarefa do professor.

Em uma delas, o professor Ricardo parece ter necessidade constante de, ao longo da exibição do filme escolhido, explicar aos alunos ou destacar cenas para que fiquem mais atentos, com frases como “presta atenção agora”, “olha essa cena” “vê só”, seguidas de esclarecimentos sobre as situações narrativas. Algumas cenas ele chegou a traduzir com suas palavras, por exemplo: O filme é iniciado com cenas de objetos, principalmente fotografias, sendo apresentados ao expectador, são coisas jogadas pelo chão, porta-retratos quebrados etc. O protagonista Jack McCall, aparentemente cansado, desarrumado, conta, com o que diz ser o som da sua voz interior, que, se usar a voz morrerá. Essa cena é do final do filme, mas é antecipada no começo. Não é difícil perceber isso, pois quando Jack informa o motivo de não falar, há o corte da cena, a tela escurece rapidamente e a cena seguinte mostra um Jack bem arrumado para o trabalho e disposto, enquanto os créditos iniciais são apresentados. Passam-se 46 segundos até que Jack mostre esse final antecipado e inicie seu de trabalho rotineiro<sup>34</sup>. Durante esses segundos, o professor Ricardo esclareceu aos seus alunos: “Isso daí é o seguinte: essa cena é do final, mas o filme mostra ela no começo, fiquem ligados”.

No sexto minuto do filme, Jack conversa com seu assistente, um jovem muito esforçado em ser visto como competente por seu chefe, que, por sua vez, dá muitas ordens o tempo todo. O professor pede: “olha como ele é arrogante”. Seguem-se comentários dos alunos que confirmam sua visão: “Com certeza”, “Muito arrogante mesmo”, “Pra que isso?”

Aos oito minutos de filme, o agente encontra um líder espiritual que lhe apresentou um livro para apreciação. O líder, de nome Sinja, faz reflexões. Em tudo, Jack vê oportunidades de ganhar dinheiro (fazer programa infantil, camisetas com frases, canecas etc.). Nesse momento, o professor faz o seguinte comentário:

- Aí, vocês vêem o interesse dele, é só esse. Mas espera pra ver como a vida dele vai mudar.

---

<sup>34</sup> A contagem do tempo foi feita por mim posteriormente, em casa, pois, no momento da exibição não me foi possível ter os detalhes necessários, apenas anotei as cenas no caderno de campo, descrevendo-as.

Um dos alunos questiona:  
 - Vai contar, professor?

Outros participam da conversa, pedindo para que não continue a contar o filme.

Ricardo interrompe os comentários, desculpa-se e avisa que deixará pra depois a explicação. Passa-se um tempo de cerca de dez minutos de silêncio, até a cena de encontro entre Jack e sua mãe, que não o reconhece. O professor conta que ela tem Alzheimer e seguem-se outras cenas comentadas até o final do filme.

Em princípio, associei suas intervenções e constantes necessidades de explicar e anunciar as cenas a uma prática que busca minimizar a atuação dos alunos, interrompendo sua fruição da obra, na tentativa de assegurar que haveria uma interpretação homogênea do que viam, tendo sua visão como ponto de partida.

Rancière (2011) acredita que algumas práticas dividem a inteligência em duas: uma inferior e outra superior. Para o autor há um modo de agir que

divide o mundo em dois. Mas deve-se dizer, mais precisamente, que ele divide a inteligência em duas. Há, segundo ele, uma inteligência inferior e uma inteligência superior. A primeira registra as percepções ao acaso, retém, interpreta e repete empiricamente, no estreito círculo dos hábitos e das necessidades. É a inteligência da criancinha e do homem do povo. A segunda conhece as coisas por suas razões, procede por método, do simples ao complexo, da parte ao todo. (Rancière, 2011, pag. 24).

Essa divisão do mundo em dois, descrita acima, estabelece as normas do “princípio da explicação”. Para Jacotot, afirma Rancière, aí está o “princípio do *embrutecimento*” [grifo do autor].

Podemos identificar esse princípio nas reflexões de Freire (1987) acerca da “pedagogia do oprimido: aquela que tem que ser forjada com ele e não para ele”. (Freire, 1987, p. 17), sendo a pedagogia forjada *para* “o oprimido”, aquela que o mantém em tal condição e pedagogia *com* a que lhe retira do papel de receptor da explicação construída por outro, depositada *no* estudante. Freire chama isso de “concepção bancária” de educação, na qual “‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber.” (Freire, 1987, p. 33). Para o estudioso brasileiro, um dos problemas está no fato de a educação ser essencialmente

narradora e dissertadora, sendo “narração” aqui entendida de modo diferente do uso feito por Benjamin (2012b), pois, em Freire, narrar implica existir um sujeito narrador e um “objeto paciente”, os ouvintes/pacientes (Freire, 1987, p. 33)

Quando da entrevista concedida pelo professor, essas reflexões me tomavam. Assim, inseri uma pergunta a esse respeito:

**Pesquisadora:** Durante a exibição, algumas vezes você deu uns toques neles, foi chamando atenção para algumas cenas. Por que você opta por fazer dessa forma?

**Ricardo:** Como professor, eu tenho que explicar. É ou não é? Não vou passar o filme e deixar todo mundo no vácuo, como dizem. Falando sério: eles são muito heterogêneos. Como tem aluno que acompanha bem, tem aluno que não entende o que tá se passando. Eu acho que é minha obrigação passar pra eles alguma noção. Eu acho que precisa ajudar, dar uma força.

Sua preocupação diz respeito ao que entende ser uma limitação dos estudantes quando a entender as ideias do filme. Por isso, acredita estar dando uma força, ajudando os alunos na tarefa, mas falar em “embrutecimento” em seu trabalho pode ser simplista, uma vez que acompanhar a exibição de apenas um filme poderia tornar esse rótulo leviano por parte da pesquisa. Porém, durante a exibição, os alunos entenderam suas ações como antecipar os fatos do filme e pediram que não evitasse fazer isso, como mostra trecho transcrito anteriormente.

Para Michael, aluno que participou da exibição de *As mil palavras*, o esforço explicativo do professor parece não ter sido notado, pois não houve qualquer menção de sua parte aos episódios. O estudante fala do filme, em vários momentos, como algo “divertido”, “engraçado” e que faz com que “viaje” para junto de sua mãe, de seu pai. Não houve, entre as explicações oferecidas, uma indicação a que fizesse isso. Foi o filme, a despeito das interferências na fruição da obra, que permitiu sua viagem.

A outra atividade destacada apresenta elementos diversos. Trata-se da que foi conduzida pela professora Marta. Ela apresentou o filme *O Palhaço* aos alunos, orientando que evitassem pedir explicações durante o filme e completou: “aliás, nem depois, queridos, porque filme é arte, a gente já sabe disso, e arte não se explica, é crime [risos]”. Segundo me contou nas mensagens trocadas por e-mail, antes de agendar a exibição do filme, pretendia realizar uma atividade de artes visuais com os estudantes após o filme, para que registrassem com uma imagem, um desenho, suas impressões da obra. Disse também que, para “não

atrapalhar o processo dos alunos” só faria debate no final pra ver as cenas de que gostaram.

Conforme relatei no capítulo “Campo e Metodologia”, a greve dos profissionais da educação e alguns desencontros impediram a entrevista com a professora e algum de seus alunos. Havia também solicitado acesso aos trabalhos feitos pelos alunos após assistirem ao filme, o que também não aconteceu.

Por e-mail<sup>35</sup>, no final do letivo de 2013, perto do encerramento das atividades do ano de 2013, na segunda quinzena de dezembro, a professora Marta contou, quando entrei em contato para uma última tentativa de apreciar os trabalhos, que não havia tido tempo suficiente para concluir o que iniciara. Afirmou sentir-se frustrada e contou que isso é muito comum no trabalho da escola prisional: o que planejam às vezes é “atropelado” por atividades solicitadas pela direção da escola, com culminâncias de projetos anuais.

Embora não tenha havido observação de campo que me permita analisar suas opções, a intenção da professora Marta mostra um desejo de não depositar em seus alunos sua própria compreensão da obra de arte.

Na exibição organizada pela professora Helena, ela não teve essa postura explicadora, no entanto não me pareceu que se tratava de uma opção que rejeitasse a lógica explicadora. Na verdade, ela utilizou o tempo de exibição para preencher papéis e diários. Em dado momento solicitou a um aluno que trocasse de lugar com ela, para que tivesse maior acesso à claridade vinda da janela, uma abertura na parte frontal da sala, com cerca de 60 x 60 centímetros, com grades encravadas, dando a impressão de ser a sala uma cela adaptada. Foi quando pude ver um grupo de estudantes encostados a essa janela e pediu que dispersassem. Eles saíram e voltaram, no mesmo movimento de dispersão pela professora, três vezes. Na última delas, a professora disse, em voz baixa, que deveriam procurar suas turmas, porque poderiam ter problemas.

Seria essa personagem a professora passadora de que fala Bergala (2008, p. 57). Ela estava presente entre seus alunos, mas preenchia diários e chegou a procurar ambiente mais claro para o trabalho. Chega a ser irônico, já que o ambiente escuro é próprio das salas de exibição de filmes. E, se é verdade que arte é por definição um elemento perturbador dentro da instituição (BERGALA, 2008,

---

<sup>35</sup> Solicitei à professora que permitisse comentar o conteúdo de nossa conversa estabelecida por e-mail, e ela me autorizou a fazê-lo [Anexo V]

p. 30), ali o elemento buscado era o da ordem, da eliminação do risco da desarmonia. O professor-passador não é o que deixa o filme correr, ele está efetivamente presente.

Dias depois, durante a entrevista que concedeu, recuperei o episódio da janela e quis saber que problemas poderiam ocorrer. Introduzi o tema perguntando se aquela aglomeração sempre acontecia. Quando ela confirmou que ocorria o tempo todo, pude continuar explorando o fato:

**Pesquisadora:** Como fica isso na escola?

**Helena:** eu não vou querer problema com ninguém, por isso que pedi pra saírem.

**Pesquisadora:** Que tipo de problema?

**Helena:** Com os outros professores. Sei lá, pode ser que achem que deixei. E até com algum guarda. Eles vêm aqui e vão dizer que não tenho controle [faz gesto de aspas com os dedos] da turma.

**Pesquisadora:** Por que as aspas?

**Helena:** É porque adoram dizer isso da gente. Até parece que dá pra controlar tudo.

**Pesquisadora:** Seria necessário?

**Helena:** Não, a palavra certa não é controle, mas tem que ter organização. O horário da aula deles é outro. Eles ficam aqui por causa do filme. Mas você viu? Eles ficam ali amontoados, com a cara encostada na janela. Não veem nem ouvem direito. É melhor não ver.

Há algumas preocupações interessantes na fala da professora Helena: com possíveis melindres em relação aos colegas professores; com os guardas, quase sempre questionando o papel de controle que acreditam ser da escola e do professor; com o desconforto dos estudantes ao se “amontoarem” pela fresta para tentar captar algo do filme.

Fresquet (2013) possivelmente discorda quando pergunta: “quantas pessoas têm se apropriado do cinema espionando pela fresta da porta ou escondidas atrás de um sofá enquanto os pais assistiam a um filme?” (Fresquet, 2103, p. 55). A autora relembra o exemplo do menino Salvatore, em *Cinema Paradiso* (Itália 1988), que espionava as exhibições de Alfredo, enquanto começava a construir uma paixão que o levaria a tornar-se um bem sucedido cineasta e conclui: “a comodidade não parece ser um elemento essencial frente ao poder de impregnação e abstração que a paixão pelo cinema gera” (*idem, ibidem*).

Assim como os estudantes esgueiravam sua visão pela fresta da janela, o trabalho com filmes é realizado através de brechas deixadas no sistema de

controle do espaço de privação de liberdade(s), tive a dúvida se aquela janela não poderia ser também uma dessas brechas.

O ponto de partida para as observações feitas, que guiam minhas anotações em diário de campo<sup>36</sup>, é a reflexão sobre a própria ideia de experiência, conceito presente no título deste trabalho. Para pensar sobre isso, recorreremos a Benjamin (2012).

Diz o senso comum que ter uma experiência é vivenciar algo, fazer parte de um acontecimento. Outra definição, também de uso corrente, fala da experiência como algo que confere uma autoridade a alguém. Por já ter vivido certas situações, a pessoa experiente tem autoridade sobre o que cerca o que foi vivido. Também pode ser conferido caráter científico a um fenômeno, após verificadas algumas experiências, geralmente atribuídas a fenômenos de difícil refutação, já que ser considerado “científico” garante algum prestígio às coisas.

Neste trabalho, essas acepções aparecem, uma vez que foram utilizadas pelos professores que concederam entrevista, porém a concepção – ou concepções – benjaminiana para a experiência será levada em consideração. Não é minha intenção recuperar a trajetória do filósofo acerca do conceito, mas mostrar que há ligações entre o que Benjamin passou a denominar experiência e as reflexões suscitadas pelo que pudemos percorrer durante a pesquisa de campo e a análise dos dados.

Em Benjamin (2012), tradição é fonte de saber; memória é modo de transmissão desse saber.

A narrativa em forma de parábola que abre o ensaio Experiência e Pobreza redimensiona o fato narrado, evidencia a ideia de tradição como origem do saber.

Vejam os:

Em nossos livros de leitura havia a parábola de um velho que no momento da morte revela a seus filhos a existência de um tesouro enterrado em seus vinhedos. Os filhos cavam, mas não descobrem qualquer vestígio do tesouro. Com a chegada do outono, as vinhas produzem mais que qualquer outra na região. Só então compreenderam que o pai lhes havia transmitido uma certa experiência: a felicidade não está no ouro, mas no trabalho duro. (Benjamin, 2012, p. 123).

---

<sup>36</sup> Mantenho também diários pessoais desde o ano de 2008, os quais são citados nesta dissertação algumas vezes. Somados esses diários com o diário de campo da pesquisa, tenho 242 páginas de notas, registros e relatos de experiências em escolas prisionais.

O trecho dialoga com as ideias apresentadas: há uma autoridade do saber. A transmissão da experiência ocorre através de uma narrativa metaforizada por intermédio do “tesouro” encontrado pelo trabalho.

Para o filósofo, a tradição se liga aos conteúdos da religião, porque está para além do racional, é algo como o elemento que mantém vivos conhecimentos que atravessam os tempos. Benjamin afirma que a experiência deve derivar da tradição e à tradição remeter, não se trata meramente da legitimação de conselhos dados por pessoas mais velhas para “ajudar” alguém em dada situação, ou de colecionar fatos vividos, amplia-se aos sentidos humanos, diz respeito a modos de sentir, o que não seria possível se acionada apenas a razão, é sinestesia, requer que nos acionemos por inteiro. Experiência requer também dessacralizar um tipo de saber científico, central no cotidiano escolar, que é utilizado para eliminar a dúvida, a incerteza, impondo a fixidade, a eficiência e a objetividade das coisas. Para tornar uma prática pedagógica em experiência, dúvidas, incertezas, subjetividades vão entrar em cena, mostrando que “as coisas não têm paz”<sup>37</sup>,

posto que não se pode antecipar o resultado, a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar, “pré-ver” nem “pré-dizer”. (Bondía, 2002, p. 28)

O autor acredita que “nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara” (*Idem*, p. 21) pelos seguintes motivos: “pelo excesso de informação”, “pelo excesso de opinião”, “por falta de tempo” e por “excesso de trabalho”.

Benjamin (2012b) entende que alguns gêneros literários, como a narração, permitem compreender a experiência, de modo que o “enfraquecimento” da narração é um dos fatores responsáveis pelo “enfraquecimento” da experiência, na modernidade (Benjamin, *idem*), porque não ter o que contar é sintoma de pobreza

---

<sup>37</sup> Referência à canção “As coisas”, de Arnaldo Antunes e Gilberto Gil: “As coisas tem peso, / massa, volume / tamanho, tempo, forma, cor / posição, textura, duração / densidade, cheiro, valor / consistência, profundidade / contorno, temperatura, função / aparência, preço, destino e idade / sentido / as coisas não tem paz / as coisas não tem paz”, do CD Tropicália 2, de 1993, gravadora Wea.

da experiência. Em muitos casos o que se apresenta é um simples “passar por certa situação”, uma vivência a que não atribuímos sentidos que a enriqueçam.

Ao entrevistar os sujeitos desta pesquisa, interessava-me saber em que medida o contato com o cinema poderia vir a se constituir, efetivamente – sob o conceito benjaminiano – como experiência.

Já tendo feito as entrevistas, estimulada pelo que conversara com essas pessoas, uma das categorias que procurei reconstituir na análise de dados foi essa, já anunciada no título da dissertação.

Assim, agrupei as falas dos entrevistados sobre o tema nas seguintes subcategorias, que indicavam reflexões sobre a categoria “experiência” no que diz respeito ao papel do filme na formação do estudante que está preso. Para os professores, destacam-se os seguintes objetivos ou papéis do cinema na escola prisional: a) tornar mais sensível; b) experiência própria, c) tirar dessa realidade / escapar e d) tirar do ócio. Vejamos como cada categoria aparece no registro de trabalho de campo.

## 5.1

### Silêncio para *sentir* o filme

A professora Elen expõe o aspecto da sensibilidade e amplia-o, quando afirma que essa mudança não se deve apenas ao contato com filmes:

Claro que não é só por causa de filme, é porque tem filme, tem texto, tem música, tem tirinha, tem tudo, tudo junto. Eu acho que eles vão ficando mais sensíveis, mexe com a sensibilidade deles. (Professora Elen)

A análise da professora Elen, que exibiu o filme *Escritores da Liberdade* expõe uma ideia aproximada da experiência benjaminiana, já que afirma que há uma alteração na sensibilidade dos expectadores após expostos às obras. Sua afirmação me remeteu ao dia da exibição do filme.

No filme exibido, a professora Erin Gruwell vivia conflitos pessoais provocados pelo choque entre sua opção por se dedicar intensamente ao trabalho com alunos considerados “problema”, em um contexto de confronto entre gangues juvenis estadunidenses, e a opção de seu marido por uma vida doméstica menos movimentada, os alunos presentes na exibição pareciam incomodados com isso. O

desfecho da vida pessoal da professora lhes desagradava. Houve muitos comentários nesse momento do filme, o que chamou atenção, porque a turma manteve silêncio constante e foi orientada pela professora a que sempre fizesse silêncio, porque “como vocês sabem, filme se vê em silêncio”. Elen, então, interrompe os comentários, pede silêncio, imposta a voz e diz: “como é que vocês vão sentir o filme falando desse jeito?”, colocando a palavra “sentir” em destaque na fala, como quem sublinha algo.

Para compreender o que seria esse “sentir o filme”, procurei retomar a questão na entrevista, o que foi esclarecido pela professora Elen como a necessidade de ficar atento para “penetrar na história”:

Como eles vão penetrar na história, sentir o que for se eles param por causa de um problema e já começam a discutir aquele problema. Eu faço questão que fiquem atentos. (Professora Elen)

A professora, entretanto, antes que o silêncio exigido se restabelecesse, teceu um comentário, em resposta a um aluno que perguntara: “mas, poxa, ela vai perder o marido por causa do trabalho?” Seu comentário foi: “ou é ele que vai perder ela porque não tem um projetinho de vida sequer?”

A discussão, no entanto, não foi retomada no momento reservado ao debate sobre o filme, nem por parte da professora nem por parte dos alunos. A educadora concluiu que ter interrompido os comentários foi positivo, pois, para ela, o fato de não terem voltado a falar sobre o tema era sinal de que “*eles entenderam a situação da professora com aquele marido apático dela.*” (professora Elen).

Considerarei essa possibilidade. Assim como Fresquet (2013, p. 113), eu também

sempre tive a sensação de que, ao assistir alguns filmes, temos a possibilidade de escovar nossa vida a contrapelo, ampliando a passagem da memória para a imaginação, pelas ideias afetadas por imagens e sons. (idem, pp. 113/114)

Intrigada com o episódio, refletindo sobre o cinema que pode “escovar” pela direção oposta à natural e causar desconforto e, quem sabe, mudanças, ainda que tivesse certeza de que as mudanças ou reflexões quase nunca acontecem rapidamente, à tarde, no momento da entrevista, procurei recuperar a discussão;

Embora houvesse várias perguntas que permitiam a menção ao que ocorrera, o estudante José, que assistira à exibição, não mencionou nada a respeito, espontaneamente. Então, introduzi a pergunta diretamente:

**Pesquisadora:** E sobre aquela cena da separação, você achou o quê? Você também comentou na hora sobre isso?

**José:** A: Ah, da professora do filme? Que ela se separa? Não falei nada, não. Ela fez certo. Nem foi ela que quis que ele fosse embora, foi o cara. Eu vi isso. O pessoal que ficou falando lá, mas tem que parar pra entender o filme, né? Nem foi ela que pediu separação.

Seria sorte demais que José fosse um dos estudantes que se agitou com a cena em questão. Cheguei a um dos limites da pesquisa, pois a metodologia pela qual optei não me fazia ir em busca de expor um pouco mais essa inquietação, que eu não poderia deixar em aberto, se a pesquisa tivesse a questão de gênero como foco.

Por outro lado, o silêncio dos alunos sobre a questão despertada durante a exibição permitiu que a professora concluísse que haviam mudado sua visão sobre a situação. Não temos como nos certificar se ela estava certa e, na verdade, pode apontar para certo temor do debate. Sua impostação de voz ao perguntar ao aluno se a responsabilidade da separação da personagem não era do marido poderia ser um sinal de imposição de uma visão. Freire fala dessa imposição quando sinaliza que:

Ditamos ideias. Não trocamos ideias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos *sobre* [grifo do autor] o educando. Não trabalhamos *com* [grifo do autor] ele. Impomos-lhe uma ordem a que ele não adere, mas se acomoda. (Freire, 1974, pag. 96)

Não há dúvida de que havia questões sobre os papéis atribuídos à mulher a serem discutidas e que princípios do patriarcalismo poderiam ser os responsáveis pela agitação presenciada durante a exibição do filme, mas ela optou por não retomar o tema. Sua argumentação, quando perguntei se não quis retomar as observações dos alunos, foi a seguinte: “Se eles falassem de novo, eu ia argumentar, mas se não voltaram nisso, eu acho que entenderam o recado.” (Professora Elen).

Há muitos aspectos para procurarmos entender no episódio: o filme foi visto como algo que “deu o recado”, um conflito surgido na exibição do filme foi interrompido com uma pergunta que parecia afirmativa e o silêncio dos alunos foi interpretado como positivo no sentido da aprendizagem.

Inicialmente, precisamos pensar sobre o papel desse “recado”.

Entender um recado e silenciar diante de algo, leva a pensar o quanto se perde em discussão em espaços e momentos como este, como indica o texto de orientação sobre gênero dos Cadernos SECAD:

Da mesma maneira, [a escola e, em particular a sala de aula] como espaço de construção de conhecimento e de desenvolvimento do espírito crítico, onde se formam sujeitos, corpos e identidades, a escola torna-se uma referência para o reconhecimento, respeito, acolhimento, diálogo e convívio com a diversidade. Um local de questionamento das relações de poder e de análise dos processos sociais de produção de diferenças e de sua tradução em desigualdades, opressão e sofrimento. (SECAD, 2007, p. 9)

Esse espaço, quando não explorado em sua possibilidade de local de questionamento, pode representar, de certa forma, um aparelho ideológico de estado (Althusser, s.d.). Nesse caso, esse aspecto é fundamental, pois se trata de uma escola localizada num espaço que representa um aparelho repressor de estado. Sendo assim, é um local em que o sujeito pode estar duplamente propenso ao silenciamento. De qualquer modo, se há predisposição para o conflito, o espaço é de questionamento.

O episódio que envolve a professora Elen não me autorizava, porém fazer essa ligação, pois, além de sabê-la como uma professora que está preocupada em trabalhar de modo a despertar ou desenvolver a sensibilidade de seus alunos, é preciso considerar, por exemplo, que seu trabalho despertou em um de seus alunos, Alex, o desejo de montar um grupo de teatro, pois o filme a que assistira – Vem dançar (Estados Unidos, 2006) – em sua aula o havia inspirado. A professora contou o ocorrido:

Eles gostaram muito desse filme. Conversamos bastante sobre preconceito de tudo que é tipo depois. Aí esse meu aluno, o Alex veio e me disse que tinha uma proposta. Eu falei: “Como assim?” Ele queria que eu o ajudasse a montar um grupo pra aprender e fazer teatro, disse que o filme tinha deixado ele inspirado e que ele ficou com essa ideia e que agora era o sonho dele. E eu: E agora? Que que eu vou fazer com isso? Eu vou dizer o que pra ele? (Professora Elen).

Obviamente, atuar para despertar desejos assim está longe de ser atuação para silenciamento. E na verdade, é preciso considerar também que a professora está em um ambiente em que todos os seus alunos são homens, alguns dos quais podem, segundo a ela mesma, ter tido alguma experiência de violência contra mulheres. Disse ela:

Eu não sei e também não fico procurando saber que crimes eles cometeram. Pra mim são meus alunos e pronto. Mas tem muitos casos de violência contra a mulher aqui também. Acredito que muitos filmes podem fazer eles pensarem de outra forma sobre a mulher.

O próprio filme *Escritores da Liberdade* foi citado quando solicitei um exemplo do que dissera.

Outro aspecto suscitado diz respeito ao espaço para colocar as impressões acerca do filme quando tocado por ele, ou nas palavras da professora que conduzia a atividade, sensibilizado. Esse seria o espaço da perspectiva emancipatória de que fala Rancière (2011).

Ainda que mobilizada por sentimento que se pode compreender, especialmente se consideramos o lugar de onde fala (uma professora buscando trabalhar com um recurso à vezes visto como fora da proposta escolar, diante de um grupo de homens cujas histórias de vida quase sempre passaram por disputas de poder, já que predominam na unidade prisional em que trabalha internos que têm processos vinculados ao tráfico de drogas ilícitas e a uma facção criminosa), foi perdido o espaço de um dos debates possíveis.

Talvez seja necessário estarmos mais atentos a questões desse tipo em escolas prisionais do que em outros estabelecimentos de ensino. Se a escola pode ser um lugar de “sentimento de liberdade” (Melo, 2013, p. 76), no contexto do cárcere pode ser a extensão do ambiente de opressão, como considera Penna (2011), para quem

a especificidade das relações de poder estabelecidas na prisão, relacionadas ao ambiente de opressão vivido em seu interior, acabam por originar o desenvolvimento de regras de conduta entre os presos, baseadas na violência, na lei do silêncio, na desconfiança mútua, na dissimulação de sentimentos e atitudes. Essas regras de conduta se apresentam nas relações estabelecidas entre os

diferentes segmentos existentes no contexto penal, inclusive nas relações estabelecidas na escola. (Penna, 2011, p. 143)

Mas também pode ser a escola um lugar de resistência a essas relações estabelecidas e não apenas por permitir a saída das celas, mas também por poder ser o local da possibilidade do diálogo.

## 5.2

### Experiência própria

A ideia de exibir filmes e, nesse ato, valorizar a experiência pessoal do expectador, está presente também nas falas da professora Beatriz e da professora Helena. Para entendermos como a primeira contribuiu para este trabalho, recuperemos a trajetória de sua participação.

Como informado no capítulo anterior, a professora Beatriz participava do Fórum EJA do qual eu fui palestrante, em novembro de 2013. Ela fez considerações sobre as dificuldades de encontradas para conduzir seu trabalho com filmes. Suas observações me despertaram interesse e, por isso, resolvi incluir uma entrevista sobre essas dificuldades sobre as quais ele falava, já que agendar uma observação de exibição de filmes não seria mais possível, tanto pelo planejamento da pesquisa, que já não admitia outro agendamento do tipo, embora isso fosse contornável, pois poderíamos flexibilizar esse planejamento, pois, como ensina Becker (1997, p. 91) os procedimentos podem ser flexíveis, inclusive pelo fato de o pesquisador de campo ter contato contínuo com os sujeitos da pesquisa. Mas esse não era o caso. Como atesta sua participação, a autorização para exibir filmes na unidade em que trabalha é imprevisível.

Tal dificuldade, contou a professora, tem a ver com o fato de ela não estar mais “nas boas graças do diretor” do presídio. Isto significa, conforme esclareceu, que, na verdade, não estava mais nas “boas graças” da diretora da escola, situação explicada por ter vivido certo problema pessoal que teria afetado a relação profissional com a diretora e, como os dois gestores são muito próximos, segundo conta, o diretor da unidade prisional passou a criar dificuldades para liberar o uso dos filmes. Para a professora,

as relações pessoais permeiam as relações profissionais. Não sei se em todo lugar, mas no presídio é muito. Como nós somos poucas escolas, a DIESP é um feudo, um feudo comandado por um rei e suas princesas e nós viramos uma marionete na mão de todo mundo. (Professora Beatriz)

Além da falta de autonomia para trabalhar, seu depoimento revela que as decisões profissionais podem estar permeadas pelas relações pessoais. A falta de um procedimento padrão para a concessão de autorizações de trabalho com filmes chama atenção nos relatos deste trabalho, pois enquanto em umas das unidades — a que chamo presídio 1 aqui — o processo quase não apresenta trâmites burocráticos; em outra — presídio 3<sup>38</sup> — isso requer tempo e apresentação de planejamento pedagógico ao diretor da unidade prisional e não à diretora da unidade escolar.

Verificamos aqui aquela subalternização no jogo das hierarquias entre segurança e educação de que falamos no capítulo “Campo e Metodologia”, mesmo quando tem uma aparência de parceria.

Segundo relatou a professora Beatriz, o último filme para o qual pediu autorização de exibição – *Zuzu Angel* (Brasil, 2006) – ficou sem resposta do início de setembro ao início de dezembro. É nesse contexto de negativas que seu trabalho vem se desenvolvendo.

Para essa professora, quando exhibe filmes e retoma-os em debates posteriores à exibição, há uma valorização da experiência pessoal do aluno. Ela diz que, nas conversas que acontecem após verem os filmes, abre espaço para que associem o que viram à sua própria vida e relatem casos, fazendo as associações que acharem importantes. Voltamos aos sentidos de experiência. Hoffmann, Fonseca e Dalethese (2012), em artigo que analisa as exibições de filmes do projeto Cine CCH, da UNIRIO (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro), contam que, nos debates realizados, “é recorrente encontrar falas e expressões como ‘o que mais me chamou atenção’, ‘o que mais me marcou’” (idem, p. 7), entre outras. Para as autoras isso ocorre possivelmente porque os debates são “centralizados na imprevisibilidade dos efeitos em impressões deixados pelos filmes nos participantes”(Idem, ibidem)

---

<sup>38</sup> Presídio 3, Escola C, local de trabalho da professora Beatriz, que concedeu entrevista, porém não exibiu filmes com vistas a colaborar com as observações de campo.

Em sua entrevista, a professora Beatriz narra situações semelhantes. Sobre os debates que realiza após as exposições, ela afirma:

eu volto com o filme e com o que eles querem me trazer de coisas, de informações da vida deles, de coisas que eles se lembraram com o filme, do que possam me trazer pra gente discutir. E essa relação, mesmo um filme que se passa na Idade Média tem relação com o que eles vivem, e eles trazem isso. A EJA é isso, né? Eles podem relacionar o que viram com a vida deles, as experiências deles, eles falam “isso já aconteceu comigo”, “eu já senti isso” “essa cena mexeu comigo” “essa cena me marcou”. Não é ensinar a revolução inglesa, é trazer pra vida deles, pra valorizar a experiência deles, o que eles conhecem. (Professora Beatriz).

Hoffmann, Fonseca e Dalethese (2012), quando analisam as falas dos jovens participantes das sessões estudadas, afirmam que “ao abrir o debate sobre suas impressões a partir do que foi narrado no filme os jovens têm a oportunidade de experimentar o que é ser narrador” (Hoffmann, Fonseca e Dalethese, 2012, p. 9).

O relato da professora Beatriz está carregado desse sentido, no entanto não pude aprofundar seus depoimentos, posto não ter tido acesso à unidade em que trabalha.

Nas atividades da professora Helena, que exibiu o filme Pearl Harbor para seus alunos, a intenção de lidar com a experiência de vida dos alunos também é explicitada. Conta a professora que, ao escolher um filme, está pensando em “como esse filme vai se relacionar com a vida dos alunos, pra que ele tenha um sentido maior do que o sentido escolar”. Ela afirma:

Eu penso neles como seres humanos, não como presos, se não só vou passar filme de bandido pra eles. Mas eles têm sentimentos, eles têm outras coisas na vida que não só a criminalidade. Então, quando eu quero passar um filme, eu penso nessas outras coisas”.

**Pesquisadora:** Por exemplo? Nesse filme a que eles assistiram – *Pearl Harbor* – o que você pensou de outras coisas?

**Helena:** pensei na relação de amizade, pensei nos sonhos, que todo mundo tem sonhos e eles podem ter perdido essa coisa do sonho, pensei no valor da amizade, da fidelidade, pensei muitas coisas...

Nesse trabalho de buscar filmes que tenham um “sentido maior que o sentido escolar”, que inclui “outras coisas”, a professora Helena mostra que percebe o espectador como um “sujeito social”. Para Duarte (2009, p. 54), “o sujeito social é dotado de experiências, valores, saberes e crenças e de

informações trazidas de sua cultura e, a partir desses elementos, tem uma interação de forma ativa ao produzir sentidos da mensagem.

### 5.3

#### **Nessa viagem, sair um pouquinho da cadeia e da oficina do Diabo<sup>39</sup>**

Acerca do papel e dos objetivos do trabalho com filmes na escola localizada no presídio, dois professores evidenciaram “tirar o aluno” dessa realidade como aspecto importante do cinema: Ricardo e Beatriz. São formas diferentes e categorias distintas, mas se cruzam.

Além dos educadores, essa possibilidade apareceu claramente na fala de três dos estudantes entrevistados (José, Fábio e Michael), nesse caso, quando perguntados por que gostam de assistir a filmes na escola, se respondessem afirmativamente à pergunta anterior: “você gosta de assistir a filmes na escola”, ao que todos disseram que sim.

O professor Ricardo, que exibiu o filme “*As mil palavras*” afirma ser o filme a única forma de sair, “pela fantasia, das grades”. Para ele também, como suas exibições acontecem muitas vezes por colaboração com a escola em função da falta de algum colega no turno de trabalho, passar filme para os alunos “é melhor do que deixá-los na cela, porque o ócio é a pior coisa na vida de quem está preso. Com o filme ele não fica ocioso e pode ainda fazer uma pequena viagem, sair da cadeia um pouco”. Assim, o professor Ricardo parece combinar duas possibilidades de uso do filme na escola prisional: um vinculado à subjetividade, que pode permitir que o sujeito saia do cárcere, “pela fantasia”, e outro, muito comum e recorrente, que pode ser revelador de um uso em que as exibições são feitas sem finalidade pedagógica, devido a ausências de professores e professoras ou outros problemas do dia a dia da escola, para evitar que, sem aula, o estudante fique à mercê da “oficina do Diabo”. Sem desejar desprezar o valor do cinema como prática de lazer, cabe assinalar que o uso das linguagens pela escola deve

---

<sup>39</sup> O professor Ricardo mostra preocupação com a possibilidade de os internos ficarem com tempo livre na escola, por isso, frisou, faz questão de colaborar com a escola, para que tenham algo pra fazer. Assim, não ficam “perambulando”, o que também faria com que os guardas tivessem do que reclamar. A expressão utilizada pelo professor inspirou Coelho (1987) no título de seu livro: *A oficina do Diabo; crise e conflito no Sistema Penitenciário do Rio de Janeiro*.

envolver ações conscienciosas e avaliação das práticas, para reformulação e ressignificação do trabalho pedagógico.

O “cine tapa-buraco” está na contramão de qualquer postura mais crítica acerca do tema estudado, além de mascarar outro problema enfrentado pela escola, o absenteísmo dos profissionais da educação no trabalho diário.

Práticas desse tipo inspiram pilhérias como a que se encontra no livro cômico de Jablonski e Fuks (s.d., p. 51), em que os autores, no capítulo jocosamente intitulado “Cinema... é a maior embromação”, sugerem como atividade, em um dia de fadiga e desânimo, que se apele para a “moderna tecnologia” e se exiba um filme. “Que filme? Não importa. Qualquer um, de preferência bem comprido! No dia da exibição, não se esqueça de levar óculos escuros, para dar aquela cochilada (...)”. Brincadeiras à parte, o “conselho” dos autores reflete grande parte do pensamento sobre os que trabalham com cinema na sala de aula, fala-se como se não houvesse trabalho efetivo nessas ações. Assim, a piada é útil, pois reveladora de visão bastante difundida sobre professores e professoras que optam por ter uma relação não utilitária do cinema, sem usá-lo apenas como facilitador de conteúdos curriculares, como se tal profissional fizesse isso para “enrolar” seus alunos e alunas, como se sua prática não representasse trabalho.

Na fala da professora Beatriz, o papel de “tirar a pessoa encarcerada daquela realidade” é combinado com o “papel de fazer pensar, de fazer refletir”, pois, para ela, o “cinema não tem um papel só”. Sua afirmação remete à primeira epígrafe deste capítulo, porque apresenta o cinema em múltiplos lugares, de modo que, ao “tirar a pessoa encarcerada daquela realidade”, não parece ter uma função escapista, meramente fantasiosa, completamente desprendida da realidade, mas oferece espaço para o exercício da subjetividade, permite à escola ser o lugar em que a subjetividade tem espaço e permite contato com o “mundo lá fora”.

Nesse sentido, é possível inclusive dialogar com o conceito de “instituição total” de Goffman (1961), estando a escola, por abrigar uma atividade não escolar, alterando essa instituição, pois apresenta-se de modo diverso, posto que lida com algo que permite o espaço da subjetividade que leva para além do muro e das grades.

Na fala dos alunos, esse aspecto foi marcante.

O estudante Michael, do 5º ano, que assistiu ao filme “*As mil palavras*” disse gostar de ver filmes porque é o momento em que sai pra “dar um passeio na imaginação”. Procurei aprofundar um pouco sua ideia, a fim de verificar se esse passeio traz mais aproximação ou afastamento da realidade. Ocorreu o seguinte diálogo:

**Pesquisadora:** Pra onde você passeia?

**Michael:** Aí depende do filme.

**Pesquisadora:** Com o filme que vimos naquele dia. Você se lembra?

**Michael:** lembro. Foi engraçado. Eu viajei naquele filme<sup>40</sup>. Fui lá pra minha casa, né? Meu pai... Minha mãe...

**Pesquisadora:** Por que o filme te levou pra casa e pra eles?

**Michael:** Por causa do cara, né? Ele ficou naquela, não perdoava o pai, ele foi embora. Meu pai também foi embora. Eu fiquei pensando: “tem que perdoar, né?”.

Ele não se lembrou de outro filme que o tivesse levado a “passear”.

José, aluno da professora Elen, por seu turno, conta empolgado sobre como se sentiu quando viu o filme “*Os doze trabalhos*” (Brasil, 2006). Para ele, o filme serviu como um meio através do qual ele se “teletransportou” para sua adolescência. A história do jovem Hércules, que havia cumprido medida socioeducativa e tentava se equilibrar em meio aos desafios e preconceitos da vida livre, no trabalho de motoboy, falou à memória de José e o levou a pensar sobre essa fase de sua vida.

Quando perguntei se algum outro filme lhe despertava alguma memória, José se animou. Deu-se o seguinte diálogo:

**José:** Olha, quer ver? Teve um filme que a dona Elen passou há um tempo, ano passado, eu era aluno dela já, ela trouxe o filme. Ela é 10. Ela traz uns filmes 10 pra gente ver. Teve esse que era de um rapaz, eu lembro, o rapaz tinha pegado FEBEM, daí ele saiu da FEBEM. Sabe qual é?

**Pesquisadora:** Pode ser, conta mais, pra ver se eu lembro.

**José:** Esse filme foi bom demais. Foi um teletransporte, me teletransportou pro tempo da minha adolescência, eu moleque. Comecei na vida errada, paguei um

---

<sup>40</sup> O filme mostra uma situação em que Jack, o protagonista, está adoecendo e pode morrer. Sua vida está interligada a uma árvore que apareceu magicamente no quintal de sua casa. Cada palavra pronunciada pelo bem sucedido agente publicitário, derruba uma folha da árvore. Se as folhas acabarem, Jack morrerá. O enredo vai revelando que há uma possível salvação, que tem como condição a libertação de Jack de um sentimento que o persegue: a mágoa por ter sido abandonado pelo pai. Jack percebe, a partir de sonhos e visões, que, se perdoar o pai, já falecido, estará salvo.

tempo [ver glossário] de FEBEM<sup>41</sup>, tinha uns 16 anos quando rodei. Aí minha mãe, coitada, ficava sofrendo, né? Arrumei trabalho, ela ficou toda feliz. Só que o menino, o cara do filme era motoboy, eu era Office boy. Mas de resto parecia eu. Pra completar eu me amarrava em desenhar, até hoje eu gosto de desenhar.

Novamente, o filme é citado como algo que coloca o espectador diante de si mesmo pela memória suscitada. E não à toa essa lembrança, o filme toca uma parte de sua memória ligada às experiências que o levaram ao cárcere.

A professora Elen, quando relembrei o interesse do aluno no filme citado, afirmou preferir não explorar situações assim, pois não se sente preparada para discuti-las por não ter formação voltada para isso.

Para Duarte (2009), a partir de filmes questões do tipo podem ser discutidas.

O receio da professora pode ter raiz na mistura entre explorar aspectos psicológicos analisáveis pela obra e promover terapia em torno desses aspectos, os quais, como sugere a fala de José, a despeito de ter sido evitado pela professora, sobrevivem.

Por sua vez, o estudante Fábio, que assistiu ao filme Pearl Harbor entende que o filme escolhido pela turma “é perfeito, porque filme de ação, de guerra tiram a pessoa da realidade, a pessoa fica querendo saber o que vai acontecer e esquece os problemas”.

## 5.4

### Filmes como apoio didático

Muitas vezes, as categorias acima surgiam quando os entrevistados falavam em papel do cinema, mas também eram mencionadas quando o tópico eram os objetivos do trabalho com filmes. É o caso da categoria desse subitem. Optei por separá-lo em um item próprio porque se trata de um papel comumente associado ao cinema. Há livros didáticos que trazem relações de filmes que podem colaborar para que um conteúdo seja mais bem compreendido.

---

<sup>41</sup> A FEBEM (Fundação Estadual do Bem Estar do Menor) passou a se chamar FEEM (Fundação Estadual de Educação do Menor) em 1975 e, em 1994, foi fundado o DEGASE (Departamento Geral de Ações Socioeducativas), hoje vinculado à Secretaria Estadual de Educação. O histórico das mudanças de nomenclatura e de atuação pode ser consultado no site da FIA (fundação para a Infância e Adolescência): [www.fia.rj.gov.br](http://www.fia.rj.gov.br). Considerando que José tem 31 anos na data da entrevista e tinha 16 na época dos fatos lembrados, o ano provavelmente é 1997, portanto o período de recolhimento que viveu quando adolescente foi cumprido quando já havia sido fundado o DEGASE. Essa troca dos nomes dos órgãos é comum até os dias de hoje.

A professora Dora mostrou ter uma opção clara sobre esse “papel” que reconhece como sendo próprio dos filmes na escola, quando perguntei sobre seus objetivos ao utilizar filmes em suas aulas:

**Dora:** Como professora de História, recorro a filmes pra me ajudar a fazer os alunos entenderem alguns conceitos. Muitas vezes... é ótimo... eu falo de uma certa época e escolho um filme que retrate aquela época. Os alunos podem ver uma história que se passa naquela época. Ou também quando eu falo de uma situação social, eu uso um filme.

**Pesquisa:** Que tipo de situação social?

**Dora:** Ah, ótimo você perguntar isso. Pra atender a lei 10.639<sup>42</sup>, muitas vezes eu trabalho textos e filmes sobre África, escravidão, sobre racismo, sobre discriminação. Não tem nada melhor do que o filme nisso. Então, muitas vezes, pra mim é um material didático, recurso didático, né?

O uso da expressão “material didático” (em seguida, recurso, o que amplia um pouco mais a ideia, pois “material” parece restringir o alcance dos usos) remeteu-me inicialmente a uma experiência inusitada, vivida por David Gilmour e seu filho, Jesse<sup>43</sup>.

Em período de desemprego e conflitos com o filho, então com 15 anos, por problemas constantes devidos à rejeição do rapaz à escola, Gilmour faz uma proposta surpreendente ao jovem: se quiser, poderá abandonar a escola, desde que aceite uma nova programação pedagógica, em que deverá assistir a três filmes por semana, selecionados pelo pai, em sua companhia.

Diante do inusitado da ideia, Jesse não tem dúvidas ao aceitar, pois já não sabia como reagir diante de situações de fracasso com a escola, quanto às tarefas mais elementares, como a realização dos “deveres de casa”. Ele não suportava mais aquele cotidiano escolar.

Assim, pai e filho veem-se diante de obras como “*Os incompreendidos*” (França, 1959), de François Truffaut. A experiência, que durou três anos, é narrada no livro *O Clube do filme* (Gilmour, 2009).

Gilmour percebeu no cinema um potencial pedagógico. Tal potencial vem sendo estudado por pessoas interessadas nas possibilidades do cinema quando associado à educação.

Boas amostras desses estudos estão na obra *A escola vai ao cinema* (Teixeira e Lopes, 2003), como por exemplo, a análise de Neidson Rodrigues

<sup>42</sup>A lei 10.639/2003 torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

<sup>43</sup> Experiência narrada no livro *O Clube do filme*, do próprio David Gilmore.

sobre *Adeus, meninos* (França, Alemanha, 1987), que apresenta a escola, segundo autor como “uma metáfora da vida sob dominação nazista” (*In*: Teixeira e Lopes, 2003, p. 34) e o artigo de Nilma Lino Gomes sobre a maneira como a escola em que estuda a protagonista de *Sarafina – o som da liberdade* (África do Sul, 1992) atua diante da política de segregação racial na África do sul.

O livro reúne artigos sobre experiências acerca da presença do cinema na escola ou, como preferem os organizadores, da escola no cinema, para deixar claro posicionamento crítico diante dessa relação, enfatizando a preocupação com uma tendência à escolarização ou “didatização” do cinema (*idem*, p. 10), quando, segundo sua visão, o cinema é criação artística e expressão em si mesma, para fruição dos expectadores. Essa preocupação em mostrar que “não queremos concebê-lo e restringi-lo a um instrumento ou recurso didático-escolar, tomando-o com uma estratégia e inovação tecnológica na educação e no ensino” (*Idem*, *ibidem*, pag. 10) integra os textos que compõem o livro.

O que se destaca, na verdade, nessa visão, é o fato de a perspectiva didática do cinema levar a uma redução do que se entende por cinema na educação. Tal visão mostra uma concepção de Didática muito comum como um “conjunto de procedimentos e técnicas que o professor deve dominar para promover um ensino eficiente (Candau, 1997. p. 74), já contraposta por concepções diversas, como aquela situada no “âmbito de uma abordagem crítica de educação”, que, segundo Candau (*idem*, p. 74):

Concebe a didática como um saber de mediação e garante sua especificidade pela preocupação com a compreensão do processo de ensino-aprendizagem e a busca de formas de intervenção na prática pedagógica concebida como prática social, articulando sempre o “fazer” com o sentido ético e político-social de todo projeto educacional.

Candau reflete sobre a possibilidade de essa contraposição já estar superada, o que, como se vê, e como a própria autora ressalta, não acontece como se poderia supor.

Vemos, então, que as reflexões em torno das ações acerca de cinema e educação passam por concepções de prática pedagógica envolvidas no pensar a Didática.

Duarte & Alegria (2008) remontam aos anos 1920 e 1930, quando a ideia de utilização do cinema como forma de difundir conhecimento e moldar

comportamentos de “massas incultas” estava na base da própria concepção de cinema. Aí, então, concebe-se o cinema como uma ferramenta de auxílio na transmissão de certos conceitos, inclusive morais.

Desde essa época, as experiências com cinema já se diversificaram e nos obrigaram a repensar o papel dessa arte na educação, expondo um novo olhar, segundo os autores, da Educação para o Cinema. Esse novo olhar propõe o cinema como um fim, em que se olha *para* ele, não como um meio, quando se olha *através* dele, em uma visão instrumental, com exibição de filmes voltada exclusivamente para o ensino de conteúdos curriculares, sem considerar a dimensão estética da obra, seu valor cultural e o lugar que tal obra ocupa na História do cinema.

Assim, para entender o cinema como agente de transformações e um fim em si mesmo, será necessário redirecionar questões “sacralizadas” sobre pensamento, juízo e gosto, buscando a experiência reflexiva. De modo que, para Favaretto (In: Setton, 2004. p. 13), “o cinema seria muito mais do que uma simples mediação pedagógica, um dispositivo de problematização de cultura”.

A fala da professora Dora, para quem “há muito tempo o cinema ajuda a reconstruir épocas e mostrar muitas realidades, explicar muitas realidades” leva-me também a Bergala, pois vai de encontro à sua hipótese-cinema.

Bergala (2008) acredita que a arte deve ser, para alunos e professores, “uma experiência de outra natureza que não a do uso localizado” (Bergala, 2008, p. 30). Esse caráter de ser “outro” traz tensões, pois

por sua natureza, a instituição tem a tendência de normalizar, amortecer, até mesmo absorver o risco que representa o encontro com toda forma de alteridade, para tranquilizar-se e tranquilizar seus agentes. (*idem, ibidem*).

O estudante Roni mostrou estar em perfeita harmonia com os princípios revelados por sua professora. O trabalho de Dora mostra ter tido efeitos politizadores em seu aluno. Ao definir o que é um bom filme, Roni, bastante empolgado, afirma:

**Roni:** Pra mim, na minha vida, na minha formação, o bom filme é aquele filme que me agita, que me dá curiosidade, que me leva para aquela situação que tá mostrando ali, porque, se eu tô ali dentro, aquilo me instrui.

**Pesquisadora:** Instrui?

**Roni:** Com certeza, porque eu tô me instruindo vendo aquilo, eu tô aprendendo.

**Pesquisadora:** Você me dá exemplos de filmes que te ajudaram nisso?

**Roni:** Olha, anota aí: esse mesmo... Histórias cruzadas, eu aprendi muita coisa com ele sobre o racismo nos Estados Unidos. Lá o bicho pega, né? Até hoje... Se bem que aqui tem muito preconceito também. Eu sei [faz um gesto mostrando a pele no braço].

**Pesquisadora:** Tem outros?

**Roni:** Tem. Anota aí: Amistad (Estados Unidos, 1997). Que filmaço esse! Teve outro: Malcom X (Estados Unidos, 1992). Olha, nem falo nada [emociona-se, os olhos ficam marejados].

**Pesquisadora:** Eu notei que, nos filmes que você citou, a temática negra é forte. Você percebe isso?

**Roni:** Claro, sim senhora. Antes de ver esses filmes, eu não sabia direito que eu era negro [risos].

**Pesquisadora:** Em que aulas você viu esses filmes todos?

**Roni:** Tudo na aula da dona Dora.

Se por um lado, o cinema aparece como recurso didático, auxiliar no currículo de história, por outro, teve papel fundamental na formação da consciência de identidade negra, segundo o próprio sujeito que se afirma afetado pelos filmes a que assistiu. Roni, ao definir um bom filme, em outras palavras, mostrou ser aquele que “faz pensar”, nos conduzindo ao pensamento de Xavier (2008).

Ismail Xavier, em entrevista concedida à revista Educação e Realidade (jan/jun 2008) responde a questões fundamentais sobre cinema e educação.

As questões formuladas recebem tratamento teórico, como a que indaga sobre conceitos em pares, como ficção versus realidade, entre outros, que parte de uma citação a Godard e a duas produções do próprio Xavier. Tal fato permite ler a entrevista como uma referência teórica, cujos conceitos estão presentes em minha dissertação.

Considero, aliás, sua observação inicial como algo que abre a reflexão sobre cinema e educação em meu trabalho. Questionado sobre que relações se estabelecem entre cinema e educação, o entrevistado menciona a importância de se combater simplificações presentes em discursos moralistas, que veem na imagem algo que incita a assimilação de exemplos, como se a imagem levasse ao comportamento que representa. Para ele, essa perspectiva não leva em conta as relações complexas dos processos de recepção.

A dimensão educativa está, afirma ele, ligada à ideia de formação. Sendo assim, o “cinema que ‘educa’ é o cinema que faz pensar, não só o cinema, mas as mais variadas experiências e questões que coloca em foco” (*Idem*, p. 15). É essa a ideia que me desafia a pensar sobre as experiências com filmes em escolas

prisionais, uma vez que me acompanha a necessidade de saber se as práticas pedagógicas com filme educam/formam para a liberdade.

Essa possibilidade do trabalho com filmes remete às considerações do autor sobre certa potência do cinema que, segundo o entrevistado, é uma arte definida por muitos com uma arte que tem “algo mais”.

A indagação final fala sobre a ideia de representação de sujeitos e sobre a atitude recorrente de se buscar entender que há uma “ansiedade da interpretação”, “que pode fazer das imagens, e da arte em geral, uma ilustração de ideias e conceitos, ou reduzi-las a regime da mimese naturalista, cujo limite é a transparência” (Xavier, 2008, p. 20), e, embora alerte para o necessário cuidado para não se cair em uma “intransitividade radical” que considera tudo como autorreferência, destaca uma ambivalência do cinema, cuja autonomia não está descolada das imagens do mundo.

A professora Dora parece perceber também essa ambivalência. Na entrevista concedida para este trabalho, depois da pergunta “Que conhecimentos e saberes você acredita mobilizar nesse trabalho?”, ela comenta:

tem a ver com as mudanças que acho necessárias também, além de querer que eles aprendam História, eu acho que trabalho no sentido da mudança. Eu sei muito bem que geralmente acham que o certo é trabalhar a linguagem do cinema [ênfatisou a expressão, como se a sublinhasse na fala], mas eu nem sei trabalhar assim, eu vou pela realidade. (Professora Dora)

É preciso considerar que sua fala reflete o lugar da sua formação em História. Dora, assim como seus colegas, não participou de nenhum curso ou atividade voltada para a prática que inclui filmes ou sobre o cinema em outros contextos. Tendo concluído Mestrado, em 2008, sobre os efeitos da Lei 10.639 nas aulas de História, a formação não entrou pela área do cinema.

## 5.5

### ***Filmes evangélicos para todos os lados***

A presença de filmes evangélicos nas escolas em que foi feita a pesquisa foi mencionada por todos os professores entrevistados, além de ter sido registrada no capítulo “Campo e Metodologia”.

Para a professora Beatriz, a questão é importante, até porque suas exibições são avaliadas pelo diretor do presídio e pode ter pedidos indeferidos.

Observemos:

**Beatriz:** Vivemos num estado laico teoricamente. Muitas professoras - principalmente PII<sup>44</sup>, inclusive a diretora – são evangélicas. Filmes evangélicos elas passam direto.

**Pesquisadora:** entram livremente?

**Beatriz:** Sim. Estão passando de monte. É impressionante. Pode nem ser exatamente evangélico, mas elas não o tom da religião. Isso é algo que me espanta.

Para a professora Helena, há professores que “confundem a escola com a igreja deles e querem ficar evangelizando lá”, passam filmes com histórias da Bíblia o tempo todo.

Por sua vez, a professora Dora acredita que “a escola [precisa] oferecer outro tipo de filme, que tenha a ver com currículo, não com religião”.

O professor Ricardo entende como positivo uso de filmes que ele chama de “espirituais, não religiosos”, pois, segundo acredita, ajuda a “trabalhar valores”. E esclarece: “são valores do certo e do errado, dos limites da liberdade, do respeito ao próximo”.

É preciso colocar na pauta do debate uma preocupação: até que ponto ainda se usa o cinema como um mecanismo a mais na transmissão de valores moralistas, nascidos de visão de mundo hegemônica? O artigo de Duarte e Alegria (2008) indica que essa tendência esteve nas bases da difusão do cinema em meio popular. À escola, cabe refletir sobre os limites éticos dessa possibilidade e evitar a redução do papel da presença das linguagens artísticas, todas susceptíveis a tal uso.

Para pensar em tais práticas, é necessário refletir acerca da formação docente. É possível, por exemplo, concluir, ao fazermos uma pesquisa que objetive investigar o problema, falhas na formação docente, bem como situações interessantes no que diz respeito ao repertório cultural das pessoas envolvidas com a escola, especialmente os professores e professoras. Essas questões certamente nos renderiam outros textos e formulações oportunas, que, devido aos limites deste trabalho, não serão realizados por ora.

---

<sup>44</sup> Professora do primeiro segmento do ensino fundamental.

A preocupação com possíveis práticas moralistas no trabalho com o cinema remete a Duarte e Alegria (2008, p. 75), quando questionam: “como então, ensinar crianças a ver e a julgar, sem ceder à tentação autoritária de “fazê-las ver” como vemos, impondo-lhes nossos critérios de gosto?” A indagação diz respeito ao gosto estético de crianças, mas pode ser relacionada ao que vínhamos pensando, pois a exibição constante e “por todos os lados” de filmes evangélicos pode revelar uma imposição de certa prática religiosa.

Cabe, além disso, a indagação quanto à preocupação com possíveis práticas moralistas no trabalho com o cinema com adultos encarcerados.

Os quatro estudantes entrevistados tiveram pouco contato com cinema fora do presídio, os quatro contaram que já foram ao cinema, mas muito pouco: José lembra de ter ido ao cinema duas vezes, quando passeava em municípios vizinhos a Quissamã; Roni foi ao cinema uma vez apenas; Fábio lembra ter ido umas três ou quatro vezes, enquanto Michael assistiu a dois filmes no cinema. Todos informaram que tinham contato com filmes pela televisão e algumas vezes alugavam filmes em locadoras de vídeo: José semana sim, semana não; Roni não tinha esse hábito; Fábio acredita que ia à locadora uma vez por mês e Michael lembra de ter alugado filmes no máximo uma a cada dois meses.

Os professores interessados em lidar com filmes necessariamente lidam com sujeitos cujas experiências, antes, estavam ligadas às escolhas da televisão, normalmente baseadas em índices de audiências impostos por patrocinadores.

Ao abrir as portas para os filmes evangélicos que estão “por todos os lados”, enquanto se fecha para os filmes selecionados pelos professores que não têm intenção de utilizar os filmes de caráter religioso, que precisam, quase sempre, aproveitar brechas, a escola pode estar atuando por um viés da conversão religiosa, mantendo uma atuação confessional. Pode satisfazer os estudantes que, sendo evangélicos, acreditam ser esse o papel da escola, mas como será percebida por aqueles que ou não confessam essa fé ou, mesmo que confessem, não entendem o espaço da escola com apropriado para tal prática.

A identificação da forte presença dos “filmes evangélicos” nas escolas pesquisadas trouxe à lembrança um episódio registrado em meus diários, já mencionados anteriormente. Passo a relatá-lo.

Em 2011, como parte da realização de projetos voltados para a valorização da cultura negra, por solicitação da própria DIESP, preparei uma agenda de

exibições de filmes cujas temáticas permitiam discussões sobre culturas, História e formas de resistência do negro. Um dos títulos escolhidos foi *Besouro*, filme nacional de 2009 que apresenta a capoeira e o Candomblé como temáticas. Embora tenha apresentado um planejamento das atividades, no dia marcado para a exibição, já em horário próximo da exibição, o DVD foi localizado pela diretora, que se aproximou preocupada. Primeiro quis saber como o filme havia entrado sem autorização. Esclareci que a entrada daquele, como de muitos outros, não havia sido questionada na portaria. “Um milagre” disse ela. “Deve ser do espírito do *Besouro*”, brinquei. Mas minha brincadeira não foi nada bem recebida pela gestora, que me disse que eu deveria saber que não podia passar filme de religião na escola, que eu não podia querer que uma escolha minha fosse passada na escola como se fosse matéria.

À acusação, seguiu-se uma discussão sobre o projeto proposto pela DIESP, a retomada do meu planejamento, que se encontrava arquivado no colégio e o princípio de uma discussão teórica em torno do conceito de cultura, que, segundo a colega de trabalho, não incluía falar de religião.

Os argumentos utilizados não serão lembrados aqui, mas eu precisei lembrar que diariamente a escola emprestava suas dependências para a realização de atividades da igreja evangélica predominante na unidade<sup>45</sup>, além de haver exibição de filmes bíblicos diariamente nas salas de aula das séries iniciais do ensino fundamental, pois as professoras costumavam dizer que isso “acalma os alunos”, apesar de as atividades transcorrerem sem alterações de ânimos quase sempre, mesmo entre os estudantes que não participam dessas apresentações de filmes religiosos.

“Não se faça de inocente, você sabe muito bem que não é a mesma coisa” foram as últimas palavras anotadas por mim.

Os registros seguintes estão ligados a como ocorreu a exibição do filme.

---

<sup>45</sup> Trata-se da Igreja Universal do Reino de Deus, que tem atividades constantes no local, visitas de pastores e missionários, cursos de formação de pastores, estudos bíblicos e cultos diários.

## 6

### O espaço para o cinema na vida dos educadores

A fim de estabelecer uma relação entre o espaço reservado para o cinema no cotidiano dos docentes envolvidos nesta pesquisa e o lugar reservado para por eles ao cinema em sua prática pedagógica, inseri no roteiro perguntas que levaram os entrevistados a contar sobre seus hábitos em torno do cinema. Até porque o hábito do cinema pode introduzir um elemento da formação dos sujeitos que, ainda que não passe pela escola, pode colaborar para suas escolhas.

Apenas o professor Ricardo não costuma ir ao cinema. Disse ir raramente, pois o lugar onde mora não favorece as práticas culturais, disse que já não vai ao cinema há mais de cinco anos, mas que permanece atento, acompanhando os lançamentos por DVD, informando-se e pegando dicas com os colegas de trabalho, baixando filmes pela internet. Para ele, na sua idade, já há uma certa acomodação. O professor Ricardo tem 23 anos de magistério estadual e 53 de idade.

Prossigui com perguntas acerca de títulos dos quais ele se lembrasse ter visto em DVD. Ele mencionou filmes já exibidos várias vezes na televisão, em canais abertos, geralmente de produção estadunidense e alguns títulos de filmes lançados em DVD, também de origem estadunidense, afirmou gostar de todos os filmes em que Eddie Murphy atua, citou também *Nosso lar* (Brasil, 2010), *Tropa de Elite* (Brasil, 2007), *Muita calma nessa hora* (Brasil, 2010), *Piratas do Caribe* (Estados Unidos, Reino Unido, 2003<sup>46</sup>), *Um sonho possível* (Estados Unidos, 2009), *Batman, o cavaleiro das trevas* (Estados Unidos, 2008), entre outros.

A professora Elen afirmou gostar muito de cinema e frequentar duas vezes por mês. É uma de suas “coisas favoritas”. Disse que queria ir mais vezes, mas afirma que na área onde mora, na zona Norte do Rio de Janeiro, não passam bons filmes:

ficam todos lá pra Zona Sul. Aqui até filme dublado eles jogam pra gente, não passam filmes legendados. Acha que a gente não sabe ler, será? [risos]. Aí, você vai pra zona Sul tem um monte de opção, de filme comercial a bom filme. Ah, bom filme, pra mim, é aquele que é crítico, que não é feito pra atrair público

---

<sup>46</sup> Piratas do Caribe é uma série de filmes. Em 2011 foi lançado o quarto volume. A data refere-se ao primeiro deles, pois o professor não especificou um dos volumes.

apenas, é feito pra fazer a gente refletir, a gente pensar além, ficar imaginando o que aquilo significa, fica encasquetando com aquilo na cabeça, que fica muito tempo na nossa cabeça. (Professora Elen)

Sua fala parece se aproximar da concepção defendida por Ismail Xavier, na entrevista mencionada anteriormente (2008).

A professora Beatriz, que frequenta o cinema “umas três vezes por mês”, conta ter tido influência de professores na época da faculdade. Uma de suas professoras tinha um bom acervo pessoal, tornaram-se amigas, assistiam Costa Gavras juntas e hoje são amigas pessoais.

A professora Dora afirmou que vai ao cinema no mínimo duas vezes por mês e costuma baixar documentários da internet. Citou dois exemplos de documentários baixados recentemente: Olhos azuis (Estados Unidos, 1996) e Edifício Master (Brasil, 2002). Para a ela, bom filme é o que ajuda as pessoas a pensarem a sociedade.

As professoras Beatriz e Elen trazem um dado curioso. Ambas afirmam que há filmes excessivamente intelectualizados, os quais elas não veem e também não trabalhariam na escola. Para a professora Elen, filme para ser exibido na escola do presídio, “não precisa ser nada sofisticado não, nada clássico, nada difícil, desses cineastas assim mais intelectualizados.” Pedi que desse um exemplo dessa sofisticação, ela esclareceu: “Ah, sei lá, esses assim Fellini, Godard. Nem eu vejo. Mas também não vai botar aqui “Duro de matar”, né? Isso eles veem na televisão.”

Seu esclarecimento se assemelha ao da professora Beatriz:

E eu procuro passar pra eles filmes que eu gosto. Eu não vou passar pra eles Godard [risos]. Eu fico tensa assistindo. Então eu não vou passar pra eles filmes assim, eu vou passar pra eles filmes que eu gosto, filmes que eu acho que eles vão gostar e filmes que acho que vão ter pontos pra gente pensar. Claro, eu acho que o filme no presídio não é só didático, né? Ele também tem um momento de fugir daquela realidade tão dura que eles estão vivendo ali dentro. Então o filme também tem esse objetivo de ajudá-los a esquecer um pouquinho o que eles estão vivendo ali dentro.

Godard está presente na análise das duas últimas professoras como símbolo de um cinema sofisticado, que deixa tensa a professora. Ambas acreditam

que é preciso fazer uma seleção e não oferecer o que já têm com facilidade, mesmo estando na prisão, mas acham Godard exagero.

Mayor (2013) fala de sofisticados mecanismos da construção estética godardiana” (Mayor, 2013, p. 11). Gomes (2013) acredita que

aprende-se muito com Godard, mas não da maneira tradicional. As ferramentas de ensino são outras e, ao contrário dos liceus, o aprendizado se dá em meio a dúvidas e incertezas, mas que motivado por uma convicção diante daquilo que o ‘professor’ que impor como definitivo. Talvez o caminho seja exatamente na direção contrária: a certeza é embutida nas diversas situações dos filmes de Godard para levantar dúvidas no espectador. (Gomes, 2013, p. 52)

É possível que esse caminho da instabilidade criada pelo que ensina Godard, de acordo com o autor, desestabilize de tal modo que, mesmo professoras predispostas aos embates gerados pela presença desse elemento que parece usar uma “gramática” diferente da “gramática escolar”, mesmo quando a ideia do filme que “ajuda nos conteúdos” é buscada, pois, de fato, os efeitos da comunicação possível via cinema não são de todo controláveis, é possível que mesmo essas educadoras não tenham – ainda?- se dado conta de que “nem entender” ou “ficar tensa” pode ser o começo da conversa. Arrisco dizer que a exclusão pode não ser uma decisão feliz e que “mexer” com essa tensão do desconhecido seria tarefa de uma educação que se preocupasse em formar continuamente os sujeitos que atuam no chão da escola, incluindo aí, no caso específico dos que atuam em espaços de privação de liberdade, além dos conhecimentos específicos acerca desses espaços complexos por excelência, estudos voltados para o cinema e outras artes,

pois as artes também se revelam uma janela para descobrir um mundo inacabado, ávido de transformações e de memória para projetar futuros. Um mundo inclusivo, sensível, atento à produção de subjetividades e à criação de laços, para além das redes. (Fresquet, 2013, p. 10)

## 7

**Considerações Finais**

A incompletude é uma característica também do conhecimento, do gesto criativo, da educação, do cinema.

Adriana Fresquet

Ao me propor investigar as experiências com cinema em escolas prisionais do Rio de Janeiro, desafiei-me a passar a ver um campo no qual já trabalhava como professora e como militante pela garantia do direito à educação de pessoas encarceradas, como um campo de análise, o que não acontece sem dificuldade, pois o olhar da ação política pode dificultar algumas análises, de modo que foi um exercício constante, em que a colaboração do aporte teórico escolhido para o trabalho foi fundamental.

Maganani (2002) discorre a respeito da vinculação política com o olhar a cidade. Sua reflexão é útil aqui também:

Sem ignorar a contribuição da ação engajada, no entanto, há uma gama de práticas que não são visíveis na chave de leitura da política (ao menos de uma *certa* [grifo do autor] visão política): é justamente essa dimensão que a etnografia ajuda a resgatar.” (Maganani, 2002, pag. 15)

Ainda que os posicionamentos políticos não possam ser ignorados, já que não vamos reforçar o “mito da neutralidade” (Becker, 2007) em pesquisa, a tentativa feita foi a do esforço em ver dimensões importantes de outro lugar.

Para situar a pesquisa, foi necessário ambientá-la, contextualizando primeiro a instituição prisional no mundo e no país, sobretudo a partir da visa de Wacquant que, no conjunto de sua obra, percebe a prisão como instituição que tem lugar reservado para miseráveis. Assim, quadros e perfis dos sujeitos presos foram apresentados ao longo da dissertação.

Apresentados tais quadros, cumpria refletir sobre o lugar ocupado pela escola nas prisões do Rio de Janeiro. Caminhamos entre uma visão mais pessimista, como a da professora Beatriz, que chegou a dizer que, em muitos momentos, “a escola prisional é uma farsa (...) revestida de discurso de competência” e uma visão que percebe um caráter duplo da escola, que

às vezes eu acho que é uma coisa maravilhosa que foi criada, porque permite que a gente faça um trabalho bacana com pessoas que precisam mais do que todo mundo de um trabalho de educação, mas à vezes eu vejo que é um trabalho muito mal realizado. Falta muita coisa pra gente pode chamar de educação de qualidade. (Professora Elen)

Entre as muitas visões possíveis sobre a escola localizada em espaço de privação de liberdade, percebemos que há uma indefinição própria do que é transitório, ainda que, ao menos no caso do Rio de Janeiro, já tenha quase quatro décadas de trajetória. Talvez essa característica se dê pelo fato de as políticas públicas que orientam o trabalho de educação nas prisões serem recentes, como atestam os documentos aqui analisados.

Para Onofre, “a educação não pode ser considerada a “toda-poderosa”, mas é preciso ter o cuidado de não cultivar o pessimismo” (Onofre, 2011, pág. 22). Segundo a autora, em pesquisa que realizou,

Em seus depoimentos, os detentos apontaram a importância da instituição escolar, local onde podem aproveitar o tempo para adquirir conhecimento e onde se reúnem e podem fazer novas amizades, convivendo com outras pessoas, o que favorece o companheirismo. (*Idem*, pág. 27)

Sendo assim, parece urgente que o país cumpra a lei e providencie que a educação chegue a toda a sua população carcerária, não porque a educação, sozinha, possa resolver assimetrias sociais e econômicas, mas porque é parte importante dos direitos básicos de toda pessoa e é preciso que a sociedade deixe de ver esse direito humano essencial como privilégio.

Finalmente, busquei entender o lugar ocupado pelas práticas que envolvem cinema nas escolas prisionais.

A despeito das dificuldades e de impedimentos, alguns professores persistem e trabalham com filmes, evidenciado o potencial pedagógico do trabalho com filmes.

Bergala (Apud Fresquet, 2013, p. 35) afirma que “o cinema permite às crianças ter uma ideia muito ampla da alteridade do que seu próprio lugar na vida”. É possível que sua ideia alcance a pessoa que está presa, pelo que podemos verificar nas observações e entrevistas realizadas para este trabalho.

Ao colocar o ponto final neste texto, não posso deixar de observar que alguns pontos ficarão em aberto. Uma das razões para isso está na dificuldade de acesso ao próprio campo da pesquisa, conforme relatei no capítulo “Campo e Metodologia”, mas o aspecto principal é a complexidade da instituição que tutela os estudantes envolvidos na pesquisa e a da instituição escolar, que não é pouco complexa também.

A prisão como definida por Goffman (1974) sofreu alterações e, se não podemos falar de liberdade no espaço prisional em sentido estrito, já podemos perceber que algumas situações podem trazer à tona subjetividades tais que ao sujeito encarcerado é dada alguma liberdade. Vimos que o espaço da escola pode abrigar atividades que trazem esse elemento e que o cinema, essa arte que “nos oferece uma janela pela qual podemos nos assomar ao mundo para ver o que está lá fora, distante no espaço ou no tempo, para ver o que não conseguimos ver com nossos próprios olhos de modo direto” (Fresquet, 2013, p. 20) colabora para essa construção de liberdade.

O ponto final é dado, portanto, ao texto apenas, mas permanecem necessárias reflexões sobre as políticas públicas de educação nas prisões e sobre experiências nesses espaços, pois já demos alguns passos para garantir o direito à educação no cárcere e, embora a caminhada ainda seja longa, como afirmam Sauer e Julião (2012), a educação em espaços de privação de liberdade, “Está agora no estágio em que deve analisar as suas práticas e experiências, procurando instituir programas, consolidar e avaliar propostas políticas.”

Sendo assim, espero que este trabalho tenha contribuições como parte da análise das práticas e experiências nesses espaços.

Além disso, que colabore para reflexões sobre o lugar ocupado pela instituição prisional em um país que vem se destacando em um ranking indesejável, os dos países que mais encarceram e cuja sociedade costuma clamar por mais punição ainda, chegando a sugerir a redução da maioria penal e onde a instituição das penas alternativas tem números mínimos (Penas Alternativas, 2009).

Se contribuir também para mostrar alguns dos pontos em aberto para pesquisas futuras, tais como os temas transversais que surgiram ao longo da pesquisa, como a questão de gênero ou de etnia e as situações que envolvem religião, terá se mostrado útil.

## 8

### Glossário de termos nativos

**Esculacho** – Desmoralização do interno por parte dos agentes penitenciários, geralmente diante de outras pessoas, normalmente é uma agressão física que inclui tapas na cara.

**Faxina** – Detento que realiza atividade laboral.

**Frente de cadeia** – em prisões que apresentam hierarquias informais entre os detentos, o “frente” é responsável por parte da prisão, geralmente por sua galeria ou por um conjunto de galerias. Essa posição chega a ser reconhecida inclusive pelas autoridades da unidade prisional.

**Galeria** – onde se localizam as cenas, divididas em setores.

**Ligação** – interno responsável por fazer a comunicação entre os agentes e funcionários e as celas, levando recados, transmitindo ordens e solicitando a presença do interno em algum setor do presídio.

**Pagar cadeia / pagar FEBEM** – cumprir pena, cumprir um tempo de reclusão em.

**Porquinho** – Castigo, isolamento.

**Rodar** – ser preso.

**Seguro** – cela ou cadeia separada, privada do convívio com outros detentos. No caso de estados, como o Rio de Janeiro, que mantêm “presídios de seguro”, os internos convivem entre si, mas são separados dos demais internos, em razão, geralmente, do artigo do código penal a que seus processos estão vinculados. Normalmente vão para o “seguro” internos condenados por crime de natureza sexual ou pessoas que correm risco de vida por qualquer outro motivo, inclusive homossexuais, que costumam ser segregados do convívio com os demais, até mesmo no que diz respeito ao uso de utensílios como pratos e garfos, que devem manter separados dos utensílios dos demais internos.

**Tirar cadeia** – o mesmo que “pagar cadeia”.

## 9

**Referências**

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

BECCARIA, Cesare. **Dos delitos e da penas**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

BECKER H. **Métodos de pesquisa em Ciências Sociais**. 3.ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

\_\_\_\_\_. **Segredos e truques da pesquisa**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

\_\_\_\_\_. **Uma teoria da ação coletiva**. Tradução de Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977.

\_\_\_\_\_. **Outsiders: estudos de sociologia do desvio**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2012. (Obras escolhidas I).

\_\_\_\_\_. O narrador. In: \_\_\_\_\_. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2012. (Obras escolhidas I).

BOBBIO. Norberto. **A era dos direitos**. Tradução Carlos Nelson Coutinho; apresentação de Celso Lafer. Nova ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n.19, p. 20-28, jan./abr. 2002,

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Um lavrador em dia em Minas. In: CALHÁU, Socorro e PONTES, Renato. **“... E uma educação para o povo, tem?”**. Rio de Janeiro. Caetés, 2010.

BRASIL. **Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm)>. Acesso em 05/03/2013.

BRASIL. Ministério da Justiça. Departamento Penitenciário do Brasil. **Sistema Penitenciário no Brasil**: dados consolidados, 2008/2009. Disponível em: <<http://www.justica.gov.br/sua-seguranca/departamento-penitenciario-nacional/sistema-prisional/anexos-sistema-prisional/dadosconsolidados2008.pdf>>. Acesso em: 13/10/2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer 04/2010**. Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 7/5/2010, Seção 1, Pág. 28. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=28&data=07/05/2010>>. Acesso em: 13/13/2013

CANDAU, Vera Maria. Da didática fundamental ao fundamental da didática. In: OLIVEIRA, Maria Rita N. S. e ANDRÉ, Marli D. A. (org.) **Alternativas do ensino de didática**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

CARRREIRA, Denise. **Relatoria nacional para o direito humano à educação: educação nas prisões brasileiras**. São Paulo: Plataforma DhESCA Brasil, 2009. Disponível em: <[http://www.dhescbrasil.org.br/attachments/289\\_Educa%C3%A7%C3%A3o%20nas%20pris%C3%B5es%20do%20Brasil.pdf](http://www.dhescbrasil.org.br/attachments/289_Educa%C3%A7%C3%A3o%20nas%20pris%C3%B5es%20do%20Brasil.pdf)>. Acesso em: 10/03/2013.

CARVALHO FILHO, Luís Francisco. **A prisão**. São Paulo: Publifolha, 2002.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE A EDUCAÇÃO DE ADULTOS – CONFITEA (V: 1997: Hamburgo, Alemanha). **Declaração de Hamburgo**: agenda para o futuro. Brasília: SESI/UNESCO, 1999. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129773porb.pdf>>. Acesso em 20/03/2013.

COUTINHO, Mário Alves e MAYOR, Ana Lucia Soutto (org.). **Godard e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

CRAIDY, Carmem Maria (org.). **Educação em prisões: direito e desafios**. Porto Alegre: UFRGS, 2010.

DUARTE, Rosália e ALEGRIA, João. Formação estética audiovisual: um outro olhar para o cinema a partir da educação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, jan/jun de 2008, p. 59-80. Disponível em <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/6687/4000>> Acesso em: 20/02/2013.

DUARTE, Rosália. **Cinema & educação**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009

\_\_\_\_\_. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Revista Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

FABRIS, Eli Henn. Cinema e Educação: um caminho metodológico. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, jan/jun de 2008, p. 117-134. Disponível em <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/6690/4003>>. Acesso em 22/06/2012.

FAVARETTO, Celso. Prefácio. In: SETTON, Maria da Graça Jacintho (org.). **A cultura da mídia na escola: ensaio sobre cinema e educação**. São Paulo: Annablume: USP, 2004.

FELITTI, Guilherme. O bicho que pega dentro da cadeia. **Revista Superinteressante**, São Paulo, n. 284 A. Edição especial, nov. 2010.

FERNANDES, Adriana Hoffmann; FONSECA, Mirna Juliana Santos; DALENTHESI, Thamyres. Narrativas e experiências com o cinema: reflexões sobre a formação de jovens universitários no Cine CCH. In: CONGRESSO INTERNACIONAL COTIDIANO DIÁLOGOS SOBRE DIÁLOGOS. 4., 2012, Niterói. **Anais eletrônicos...** Niterói: UFF, 2012. 1 CD-ROM.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. 38. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

\_\_\_\_\_. A concepção bancária da educação como instrumento da opressão. Seus pressupostos, sua crítica. In: \_\_\_\_\_ **Pedagogia do oprimido**. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FREQUEST. **Cinema e educação:** reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola. Belo horizonte: Autêntica, 2013.

\_\_\_\_\_. **Dossiê cinema e educação:** uma relação sob a hipótese de alteridade. Comunicação pessoal Belo Horizonte: maio de 2010.

GOFFMAN, Erving. **Estigma.** Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

\_\_\_\_\_. **Manicômios, prisões e conventos.** São Paulo: Perspectiva, 1974.

\_\_\_\_\_ (coord.). **Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998).** Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.

HADDAD, Sérgio. Os desafios da educação escolar e não escolar nas prisões. In: YAMAMOTO, Aline et al (org.). **Educação em prisões.** São Paulo: Alfasol, Cereja, 2010.

IRELAND, Timothy D. **Educação em prisões no Brasil:** direito, contradições e desafios. Disponível em <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2576/1765>. Brasília: INEP, 2011.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. **A ressocialização através do estudo e do trabalho no sistema penal brasileiro.** Rio de Janeiro. Tese (Doutorado). Rio de Janeiro: UERJ, 2009.

\_\_\_\_\_. As políticas de educação para o sistema penitenciário. Análise de uma experiência brasileira. In: ONOGRE, Elenice Camarosano (org.). **Educação escolar entre as grades.** São Carlos: EdUfscar, 2007.

\_\_\_\_\_. **Política pública de educação penitenciária:** contribuição para o diagnóstico da experiência do Rio de Janeiro. Dissertação (Mestrado). Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2003.

LEMGRUBER, Julita. **A dona das chaves.** Rio de Janeiro: Record, 2010.

\_\_\_\_\_. **Julita Lemgruber:** depoimento à equipe do filme Penas alternativas. Direção: Johnjohn Vale e Lucas Margutti. São Paulo: Focus Film, 2009. 1 DVD.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, Vol. 17, n. 49, p. 11-29, jun. 2002.

MELO, Ronaldo Silva. **A (im) possibilidade de ressocialização**: representações sociais da ressocialização por meio do estudo da população carcerária masculina no Estado do Rio de Janeiro. Dissertação (Mestrado). Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2013.

NAÇÕES UNIDAS. Primeiro Congresso das Nações Unidas sobre a Prevenção do Crime e o Tratamento dos Delinquentes. **Regras mínimas para o tratamento de reclusos**. Genebra: 1955. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direitos-Humanos-na-Administra%C3%A7%C3%A3o-da-Justi%C3%A7a.-Prote%C3%A7%C3%A3o-dos-Prisioneiros-e-Detidos.-Prote%C3%A7%C3%A3o-contra-a-Tortura-Maus-tratos-e-Desaparecimento/regras-minimas-para-o-tratamento-dos-reclusos.html>>. Acesso em: 02/03/2013.

ONOFRE, Elenice Camarosano. **O espaço da prisão e suas práticas educativas**: Enfoques e perspectivas contemporâneas. São Carlos: EdUFSCar, 2011.

**PENAS alternativas**. Direção: Johnjohn Vale e Lucas Margutti. São Paulo: Focus Film, 2009. 1 DVD.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo, Cortez, 2007.

PORTUGUÊS, Manuel Rodrigues. **Educação de adultos presos**: possibilidades e contradições da inserção da educação escolar nos programas de reabilitação do sistema penal do Estado de São Paulo. Dissertação (Mestrado). São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - USP, 2001.

RANCIÈRE, Jacques. **As distâncias do cinema**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

\_\_\_\_\_. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

RODRIGUES, Neidson. Adeus, meninos: um discurso contra o esquecimento. In: TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro e LOPES, José de Sousa Miguel. **A escola vai ao cinema**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SILVA, Alexandre Palma da. **A cor do invisível**: o caso do Colégio Mario Quintana. Dissertação (Mestrado em Educação). Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ.

SILVA, Roberto da. Objetivos educacionais e objetivos da reabilitação penal: o diálogo possível. **Revista Sociologia Jurídica**, n. 3, jul./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.sociologiajuridica.net.br/numero-3/175-objetivos-educacionais-e-objetivos-da-reabilitacao-penal-o-dialogo-possivel->>. Acesso em: 10/03/2013.

SOUZA, Robson Sávio Reis de. Pedrinhas é logo ali. **Revista jurídica consulex**. Brasília, DF, n. 410, fev. 2014.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro e LOPES, José de Sousa Miguel (org). **A escola vai ao cinema**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

UNESCO. **Educação em prisões na América Latina**: direito, liberdade e cidadania. Brasília: Unesco, OEI, AECID, 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001626/162643por.pdf>>. Acesso em: 15/01/2013.

XAVIER, Ismail. Um cinema que “educa” é um cinema que (nos) faz pensar. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, jan/jun de 2008, p. 13-20. Disponível em <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/6683/3996>>. Acesso em 22/06/2012.

TRILLA, Jaume (org). et al. **Educação formal e não formal**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2008.

WACQUANT, Loïc. **As prisões da Miséria**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

\_\_\_\_\_. "Acontecerá de novo". Folha de São Paulo. São Paulo, 15 maio. 2006. Entrevista a Sérgio Dávila.

## Anexos

### Anexo A – Transcrição de entrevista com professora.

**Professora Elen.**

**Presídio 2, Escola B.**

P: que disciplina você leciona?

Elen: Sou professora de Língua Portuguesa.

P: Há quanto tempo atua em uma escola prisional?

Elen: Tô há seis anos no sistema.

P: Antes você dava aula no Estado já?

Elen: Dava, fiquei um ano antes em uma outra escola, fora de presídio.

P: Como você avalia o trabalho da escola prisional do RJ?

Elen: eu acho que... às vezes eu acho que é uma coisa maravilhosa que foi criada, porque permite que a gente faça um trabalho bacana com pessoas que precisam mais do que todo mundo de um trabalho de educação, mas à vezes eu vejo que é um trabalho muito mal realizado. Falta muita coisa pra gente pode chamar de educação de qualidade.

P: O que, por exemplo?

Elen: Até mesmo em termos de estrutura física da escola. Tem escola que tem estrutura, tem escola que não tem. Na minha escola mesmo, ela não é cem por cento. E é considerada uma que tem uma das melhores estruturas. As salas são muito pequenas, a escola toda é muito pequena. Aí a gente não pode abrir muita vaga, fica aquela fila de espera enorme e todo mundo com a impressão de que está dando aula pros presos do Rio de Janeiro, mas são poucos. Quantos são? Nem sei, mas já ouvi dizer que são poucos? Quantos são?

P: Segundo dados da Secretaria de Educação, são cerca de 13%.

Elen: Aí, tá vendo. Umas escolas pequenas. Depois a gente vai nos eventos da DIESP e escuta que é uma educação de excelência, eu fico só ouvindo isso.

Não posso reclamar da minha unidade, porque eu sei que tem gente que quer trabalhar e não tem nenhuma liberdade, eu consigo fazer as atividades com filme, por exemplo, mas tem gente que não consegue. E até mesmo aqui, não é certeza que eu vou conseguir entrar com o filme, o guarda pode não deixar e, se ele segurar o filme, não há nada que eu posso fazer.

P: Já aconteceu isso com você?

Elen: Já. Mas é raro e não é por nada pessoal, porque um segurou o filme, depois me devolveu na saída. Depois, outro dia, com outro guarda, eu entrei com o filme.

P: Que função você acredita ter a escola da prisão para o detento?

Elen: Ah, eu não posso cobrar da escola que ela faça a ressocialização. Não dá, né? Porque, veja bem, dizem que tem um índice enorme de reincidência. O cara tá estudando aqui, sai da cadeia e lá fora não encontra uma oportunidade. Aí ele volta. Você vai querer dizer que a escola que foi incompetente? Eu não acho. Agora, que ajuda, ajuda. A gente aqui pode despertar uma vontade no cara de continuar estudando, de conhecer coisas novas.

P: Que tipo de coisas novas?

Elen: Ah, vai que ele desperta pra gostar de ler, de arte, de cinema e começa a curtir outro barato, né? Sempre é possível, eu acredito na transformação. E eu acho que a gente por ajudar nisso aqui na escola.

P: Sobre a sua relação com o cinema. Você tem o hábito de ir ao cinema? Com que frequência?

Elen: Tenho! Vou muito ao cinema. É uma das minhas coisas favoritas. Vou pelo menos duas vezes por mês ao cinema. Queria ir mais, só que eu moro longe dos bons cinemas. Aqui perto não passam muitos filmes bons.

P: Quais são os bons cinemas? Você me dá um exemplo de um bom filme que passa aqui perto?

Elen: Bons cinemas ficam todos lá pra Zona Sul. Aqui até filme dublado eles jogam pra gente, não passam filmes legendados. Acham que a gente não sabe ler, será? [risos]. Aí, você vai pra zona Sul tem um monte de opção, de filme comercial a bom filme. Ah, bom filme, pra mim, é aquele que é crítico, que não é feito pra atrair público apenas, é feito pra fazer a gente refletir, a gente pensar além, ficar imaginando o que aquilo significa, fica encasquetando com aquilo na cabeça, que fica muito tempo na nossa cabeça. Claro que o diretor, o autor, o criador, quer que tenha público, mas ele não vai ficar preocupado com a quantidade de pessoas que vão ver o filme, se não ele tá ferrado [risos].

P: Há quanto tempo você trabalha com cinema em suas aulas na escola do presídio?

Elen: Acho que foi desde o começo? No começo eu fui observando o que dava pra fazer. Tinha muito aviso de coisas que não poderíamos fazer, que tinha que ter cuidado com isso e aquilo, que não podia trazer qualquer filme, uma preocupação incrível se a gente ia passar filme que tivesse cenas de sexo. O pessoal tem um medo danado de cena de sexo.

P: Os alunos?

Elen: Não. A direção, os outros professores.

P: Você não?

Elen: ah, eu não. Se a cena estiver no contexto tá tudo certo. Não vou trazer filme pornô pra escola, né? [risos]. Eles deviam confiar mais na gente. Sempre tem muito essa história de “questão de segurança”, parece que tudo ameaça a segurança. Só que eu acho que isso é desculpa pra ficar controlado o trabalho, nem sempre estão preocupados de verdade...

P: Então você trabalha assim desde o começo.

Elen: Isso. Eu fui vendo, fui devagar, trazendo um por bimestre. Depois um por mês. Aí de vez em quando diziam que não podia. Eu ficava na minha, não queria bater de frente. Quando dava, eu trazia.

P: Como é que você sentia que dava?

Elen: Trazia pra tentar, se passasse eu usava, ia aproveitando as brechas pra passar os filmes pros meus alunos.

P: com que frequência, hoje, você passa filmes nas aulas.

Elen: Pelo menos uma vez por mês.

P: Por quê? O que te leva a utilizar filmes em suas aulas?

Elen: Eu... primeiro que eu adoro. E eu acho que o filme ajuda muito na educação. Ajuda porque introduz o aluno em outra linguagem. Ele precisa do texto, ele precisa ficar bom de interpretação, precisa ficar com na escrita, saber se expressar, ser um autor, mas isso não basta. Ele precisa também saber entender um filme, o filme é uma narrativa. Ele vai poder fazer uma relação do que ele tá vendo com a vida dele, vai poder refletir. Isso ajuda muito o cara que tá preso a se conhecer melhor. Ainda tem outra coisa, né? Nada como um bom filme pra diminuir o peso de uma vida sem liberdade e cheia de opressão por todos os lados numa cadeia. Eu acredito que o filme possa ser usado pra isso, pra ele escapar um pouco dessa prisão...

P: Teve algo na sua formação voltado pra isso?

Elen: Que nada. Na minha formação? Não. Teve um ou outro professor que passou filme nada Faculdade, mas foram três ou quatro filmes em 4 anos e meio. Eu é que gosto mesmo. Depois eu até queria fazer alguma oficina, algum curso desse tipo, mas ou não dá tempo ou não aparece. Se você souber de alguma coisa, me avisa, por favor.

P: Claro, pode deixar comigo. Costumam aparecer oportunidades sim, tem o CINEDUC, eu aviso.

Elen: Tinha que ter, né? Qualquer licenciatura tinha que ter uma disciplina de áudio visual.

P: Você estudou aonde?

Elen: Na UFRJ.

P: que critérios você utiliza para a escolha dos filmes?

Elen: eu tento encaixar alguma coisa no que eu tô trabalhando. Quando vou falar de Literatura, tem sempre muitas opções. Gosto de filmes que mostram a época. Um filme que eu passei para eles foi quando comentei que teve duas ditaduras no Brasil, aí combinou que tinha passado o dia internacional da mulher, eu peguei e passei Olga pra eles. Eles se amarraram. Falaram que Olga era uma heroína e tudo mais. Eu uso com um auxílio na matéria, mas não só isso. Às vezes eu trago algum que não está totalmente dentro da matéria e a gente ganha no debate, na conversa sobre o filme. Ou seja, com a minha disciplina é Língua Portuguesa, tá dentro da matéria do mesmo jeito.

P: Por quê? E você se lembra de algum que não estivesse dentro da matéria e que você passou para eles?

Elen: Por quê? Porque em Língua Portuguesa, tudo que trabalha com cultura ajuda a melhorar leitura e escrita, né? Daí, se eu enriquecer o material com filmes, eu estou colaborando pra isso, que é uma das funções de estudar Língua Portuguesa. Não adianta ficar estudando regra gramatical sem isso. Eu penso assim, tem que ir além da regra gramatical. Tem que fazer mais sentido. E o que mesmo? Um Filme que não tava dentro da matéria. Ah, tem esse mesmo que a gente viu. “Os escritores”...

P: Você trabalha com filmes em todas as turmas ou dá preferência a alguma série?

Elen: Com todas, com todas. Às vezes, pra adaptar o horário e pra dar tempo de passar o filme todo, que nem sempre dá pra passar num dia só, às vezes pra dar tempo de debater depois dos filmes, eu peço pra juntar alguma turma com a outra e algum colega colabora...

P: Nesses casos o colega participa também da atividade?

Elen: é raro, raramente. O pessoal aproveita pra adiantar trabalho, arrumar diário, planejar aula.

Eu acabo passando mais em turma do ensino médio, porque eles são mais interessados nisso, mas nem é tanto, tento fazer de modo igual. Tenho turma de ensino fundamental, do 9º ano.

P: Sobre esse filme que você citou agora e que a gente viu. Ele não foi escolhido porque tem a ver com a matéria diretamente?

Elen: Não. O motivo realmente não foi esse. Eu sei que ajuda, até porque fala de escrita, de escritores, de autores, mas quando eu pensei nele não pensei nisso. Eu pensei... eu adoro esse filme, eu me identifico muito ele e com essa professora louca do filme. Eu me identifico porque a gente também trabalha em condições complicadas, também enfrenta tanto problema de poder. Aí me deu vontade de dividir isso com eles, de conversar sobre algumas coisas com eles, sobre tudo abertamente não, porque sempre tem um que faz um comentário fora de hora no lugar errado e eu não quero que isso aconteça. Mas deu vontade de chamar atenção pro que o professor que quer fazer algo além de ensinar conteúdo passar.

P: O que ele passa?

Elen: Novamente eu vou dizer, aqui a gente nem sofre tanto, mas sempre tem comentário sobre o que a gente tá fazendo, piadinhas. Por exemplo: a pessoa fala como quem não quer nada, como se fosse um comentário tranquilo: “vai passar filme de novo, professora?” A gente sente no tom usado que ela não falou aquilo por nada, ela falou na malícia, tá insinuando que você não tá trabalhando. É uma pessoa que nem deve saber o que ir ao cinema, coitada. Nunca dever ter tudo oportunidade. Só deve ver a Tela Quente, você tem que paciência, explicar que faz isso e aquilo, que planeja, que não passa qualquer filme, que isso dá trabalho. Ela não sabe que envolve planejamento, que é uma coisa pensada, não é feita de qualquer maneira, que depois tem um debate sobre o filme, que o aluno vai aprender a analisar, que vai aprender a criticar, que às vezes vai fazer um texto sobre aquilo.

P: Um texto?

Elen: Isso. Eu cobro produção textual, às vezes eu uso o filme como tema de algum jeito. Pode ser um texto com a opinião dele sobre o tema do filme, pode ser um texto com a opinião dele sobre o próprio filme, pode ser um texto narrativo, uma coisa criativa, de repente uma continuação da história.

P: Durante a exibição, no momento em que os alunos ficaram mais agitados, comentando uma passagem do filme, você pediu que parassem de comentar. Eles costumam comentar o filme durante as exibições?

Elen: ah, no começo era bem pior, eu fui educando eles, ensinando que tem um jeito de assistir filme. Tá certo que a gente não tem uma sala confortável, escura e tal, mas com o que a gente tem pode ser melhor, né? Dá pra fazer silêncio. Eu exijo isso. Tem certas situações que eles não aguentam e começam a comentar. No caso desse filme, estavam indignados porque a professora ia se separar. São machistas, né? Imagina um monte de homem achando que mulher é criada pra

casar e servir o marido. Aí vem a mocinha do filme e dá prioridade ao trabalho. Eles surtam.

P: Por isso que você interferiu.

Elen: É, dei uma chamada neles.

P: Você comentou que eles deveriam fazer silêncio pra sentirem o filme...

Elen: Pois é... Como eles vão penetrar na história, sentir o que for se eles param por causa de um problema e já começam a discutir aquele problema. Eu faço questão que fiquem atentos. E foi bom, porque depois eles não falaram mais no assunto. Eu fiquei só esperando. Eles entenderam a situação da professora com aquele marido apático dela.

P: Você não quis retomar?

Elen: Se eles falassem de novo, eu ia argumentar, mas se não voltaram nisso, eu acho que entenderam o recado.

P: Que papel você acredita terem os filmes na formação de alunos que estão presos?

Elen: Que papel? Eu acho que o principal é formação cultural. É ter acesso um bem cultural que ele não teve nunca na vida, eles sempre foram excluídos, porque só viram filme na Tela Quente e acha que filme é só aquilo. Então, eu acho que a escola pode mostrar pra ele um cinema melhor. Eu sei que muitos aqui cometeram crimes, mas eles foram sempre muito excluídos, né?

P: O que seria esse cinema melhor?

Elen: Como eu te falei, um cinema crítico, um cinema que não serve só pra colocar meio milhão de expectadores pra ver, pra fazer dinheiro, que sirva pra formação intelectual, que seja crítico, que seja pra cultura. Não precisa ser nada sofisticado não, nada clássico, nada difícil, desses cineastas assim mais intelectualizados.

P: Como quem?

Elen: Ah, sei lá, esses assim Fellini, Godard. Nem eu vejo. Mas também não vai botar aqui “Duro de matar”, né? Isso eles veem na televisão.

P: quais são os objetivos do seu trabalho com cinema na escola prisional?

Elen: Tem a ver com o que eu já te falei também. Eu acho que o filme serve para enriquecer o aluno culturalmente e pra fazer ele ter uma competência maior pra interpretação e escrita. Então meus objetivos são esses.

P: Esses objetivos são alcançados? Lembra de algum exemplo, alguma situação, um exemplo em que você pensou ter alcançado os objetivos que você tem?

Elen: Lembro. Vou te contar dois casos. Um aluno meu do 1º ano [ensino médio] chegou e me falou que não sabia se expressar direito, que ele mandava carta pra mulher dele, mas que ele copiava dizeres de autores, de poetas, de autores da biblioteca. Aí ele chegou pra mim e falou assim: “professora, eu tô ficando original”. Eu falei: Por que que você tá ficando original, Pablo?” Ele falou assim: “eu tô ficando um escritor de carta romântica”. Eu perguntei a ele por que, né? E ele falou que as minhas aulas fazem ele saber melhor que palavras são mais bonitas pra agradar a mulher dele, que é pra ela continuar esperando por ele. [risos]. Claro que não é só por causa de filme, é porque tem filme, tem texto, tem música, tem tirinha, tem tudo, tudo junto. Eu acho que eles vão ficando mais sensíveis, mexe com a sensibilidade deles.

P: E o outro caso?

Elen: Ah sim, o outro caso foi que um aluno meu do 2º ano [ensino médio]. A gente tinha visto o filme “Vem dançar”. Sabe qual é?

P: Sei sim. Com Antonio Banderas...

Elen: Isso. Eles gostaram muito desse filme. Conversamos bastante sobre preconceito de tudo que é tipo depois. Aí esse meu aluno, o Alex veio e me disse que tinha uma proposta. Eu falei: “Como assim?” Ele queria que eu o ajudasse a montar um grupo pra aprender e fazer teatro, disse que o filme tinha deixado ele inspirado e que ele ficou com essa ideia e que agora era o sonho dele. E eu: E agora? Que que eu vou fazer com isso? Eu vou dizer o que pra ele?

P: Não é possível fazer o projeto?

Elen: Como? Que horário que eu vou ter pra fazer isso? Como eu vou me preparar? O que acontece que é não tem incentivo. Se vier uma ONG dessas, cheia de patrocínio no Estado, eles chegam aqui e podem tudo. Mas se tem uma iniciativa de um interno ou até da gente mesmo não tem incentivo, é capaz de não deixarem. Eu dou força pra ele, falo pra ele não desistir, mas não dou esperança de ajudar diretamente. Falei que posso trazer texto e vídeo pra ele que possa ajudar, mas que tempo eu ia ter pra fazer teatro mesmo? E eu nem sei que eu saberia. Eu fiz teatro quando era adolescente e tudo. Eu fico triste, porque de repente era até um jeito de eu voltar a fazer, eu gosto de teatro.

P: é definitivo? Não vai ter mesmo?

Elen: Não é definitivo. Nunca é. Mas eu ainda não achei um caminho, um jeito. Ao mesmo tempo que eu fiquei feliz que ele ficou inspirado com o filme, eu fico também preocupada por não saber o que fazer pra ajudar nessa inspiração.

P: Que conhecimentos e saberes você acredita mobilizar nesse trabalho?

Elen: Conhecimentos de interpretação, de escrita, de estética.

P: Estética? Me explica como isso acontece?

Elen: É de fazer como se fosse assim uma formação do gosto. Eles estão muito acostumados com novela, aquilo de sempre, um casal que vive um monte de problema e depois vai ter um final feliz, só gente rica é protagonista etc. Aí a gente vê um filme que tem jovens de gangues como protagonistas, em que nem tudo são flores. Você viu como eles ficam impressionados porque a professora Erin Gruwell se separa. Eles ficam esperando até o final que alguma coisa aconteça e ela acabe voltando pro marido e tendo filhos. Isso não acontece, eu acho que podemos debater pra eles irem formando uma ideia de que isso também é bom. Na verdade isso é que é bom [risos]. Entendeu.

P: Sim.

P: E de que modo você acredita que os alunos que estão presos lidam com o trabalho com filmes?

Elen: De vários modos. Tem isso que vai acontecendo aos poucos, eles vão se inspirando, mas tem também, dependendo do tema do filme, muita resistência. Vou te dar um exemplo. Eu passei o filme Capitães da Areia pro pessoal do 3º ano, que tem a ver com a matéria de Literatura, o Jorge Amado e tal. Aí tem muitas coisas de Candomblé. Aqui tem muitos que se converteram e são evangélicos. Eu não sei se isso é verdadeiro, mas eles se convertem. Então aí já começa a intolerância. O filme tem coisas do candomblé, tudo no Jorge Amado tem, tudo é Bahia e Brasil. Eu tive muitos problemas, muitos comentários agressivos, tive que ser firme. Eu acho que isso, mesmo estressando um pouco, é bom, porque pode ser que ele pense melhor depois de ver o filme e mude de atitude. Se ele passar a não ser intolerante, vai ser uma vitória. Eu não sei e também não fico procurando saber que crimes eles cometeram. Pra mim são meus alunos e pronto. Mas tem muitos casos de violência contra a mulher aqui também. Acredito que muitos filmes podem fazer eles pensarem de outra forma sobre a mulher.

P: Por exemplo?

Elen: Ué. Escritores de Liberdade.

P: Você se lembra de ter exibido *Os doze trabalhos*?

Elen: Lembro.

P: Lembra de ter acontecido algo interessante na exibição ou no debate ao final?

Elen: Não tô lembrando...

P: O José, o aluno que você indicou pra entrevista, comentou bastante sobre ele...

Elen: É, é verdade, eu lembro que ele gostou bastante do filme. Eu só não explorei muito, porque tinha a ver com a vida dele, né? A vida dele relacionada ao crime. Eu sempre acho melhor não explorar muito isso. Fica muito psicológico, eu não tenho formação pra explorar isso.

P: Como você realiza as atividades?

Elen: Eu aviso pra eles que vamos ter uma exibição, providencio tudo pra não ter atraso, porque se atrasar pode ser que não dê tempo de ver o filme todo, então tem que estar tudo no jeito: equipamento montado que os faxinas [ver glossário] montam, o guarda tem que tirar todo mundo no horário certinho. Aí eu passo o filme e tento conversar sobre ele no mesmo dia. Se não dá, já perde um pouco o clima. Eu deixo eles dizerem o que entenderam, o que pensaram. Se têm dúvida, um colega pode explicar ou eu mesma tento tirar a dúvida. Eu sei que não tem explicação fechada, mas a gente tenta verificar as possibilidades de interpretação.

P: Existe algum roteiro anterior.

Elen: Não roteiro não, só planejamento normal, com o nome do filme e os objetivos.

P: Há dificuldades na organização/realização das atividades.

Elen: Tem. Já aconteceu de eu combinar que ia passar o filme e dar o horário e o guarda nem se mexer pra tirar os alunos. Aí eu faço com o ligação [ver glossário] pra ver o que tá acontecendo. Ele vem e fala que o funcionário tá dizendo que tem pouco funcionário na casa. Vou ver parece que tá normal. Não sei não, acho que tem dia que eles preferem trabalhar no ritmo tartaruga. Outra coisa é que já teve ocasião de ter outras atividades ocorrendo na escola, sei lá... um curso... uma reunião espírita... uma reunião de AA (Alcoólicos Anônimos) e, mesmo eu tendo avisado que ia usar o DVD, chego lá não tem DVD pra usar. Aí tenho que marcar outra data, fazer outra coisa, porque o DVD não é da escola naquele dia. A diretora diz que não tem jeito, que tem que ajudar nas outras atividades, que elas também são importantes. Eu não discordo, mas a escola fica sem o material, né? Será que isso tá certo?

P: Você gostaria de acrescentar algo?

Elen: eu quero dizer que espero que um dia a gente possa ter cinema como atividade regular na escola, a gente vendo e a gente fazendo cinema. O professor sendo capacitado pra trabalhar assim. Não custa nada sonhar... [risos]

**Anexo B – Transcrição de entrevista com estudante.**

**José, 31 anos.**

**Série: 1ª série do EM, Aluno da professora Elen**

**Presídio 1, Escola B.**

P: quantos anos você tem e a quanto tempo você tá preso?

José: tenho 31. Tô aqui tem 7 anos, mas paguei (ver glossário) mais 4 anos lá no [nome do presídio em que esteve antes]. Tem 11 anos tudo.

P: Que aulas você acha mais interessantes aqui na escola? E por quê?

José: Eu sempre gostei de Matemática, então a Matemática eu gosto. Sempre gostei. Gosto da dona Elen, né? A senhora viu, ela é maravilhosa.

P: E você gosta da aula dela?

José: Demais!

P: Por quê?

José: Ela é maravilhosa, ensina bem, tem paciência de ensinar, dá texto interessante pra gente ler, passa os filmes.

P: Você gosta de assistir aos filmes.

José: Claro, com certeza.

P: lá fora, antes da prisão, você ia ao cinema ou assistir a filmes sem algum outro lugar?

José: Cinema eu não ia. Não tinha cinema onde eu morava.

P: Onde era?

José: Era Estado do Rio.

P: Quer falar qual cidade? Ou não...?

José: Falo. Tem problema não. Era Quissamã. Cidade pequena, é interior. Não sei se agora tem, mas não tinha nada não.

P: chegou a ir ao cinema alguma vez em outro lugar?

José: Cheguei. Foi uma vez só. Lá

P: E você assistir a filmes em algum lugar? Se sim, com que frequência?

José: Via em casa, na casa dos amigos. Na televisão era sempre, toda semana. Mas tinha vezes que pegava filme na locadora. Ou em casa ou não casa de um amigo, Em casa era mais. Quantas vezes? Bota aí umas duas vezes, semana sim, semana não. Casa de amigo não era sempre, foi umas duas vezes na minha vida. Bota aí.

P: Você gosta de ver filmes na escola?

José: Eu gosto demais.

P: por quê?

José: Eu sabia que ia aparecer o “por que” [risos]. É bom em tudo.

P: Por quê?

José: Às vezes tem filme que ajuda com a matéria.

P: Ajuda como?

José: “Por que, né?” [risos]. Ajuda assim: a gente entende melhor, a gente vê aquilo na nossa frente, não é só a matéria.

P: Isso ajuda?

José: Claro.

P: E o que mais? É bom em mais o quê?

José: Tem o lado de aliviar a cadeia. Tem hora que dá até pra achar que não tá na cadeia.

P: Como isso acontece?

José: O filme leva você lá pra fora por um tempo. É bom, né? Eu acho bom.

P: O que é cinema pra você?

José: Cinema é filme, né? É arte, a sétima arte que falam.

P: O que você acha que é isso de sétima arte?

José: é porque é arte também, quem teatro, pintura. Aí tem o cinema.

P: Como é ver filme pra você?

José: O que eu falei, é arte, é ensino, é viagem.

P: Viagem?

José: É, lá pra fora. [sinaliza com o braço a direção da rua].

P: Tem alguma outra aula além da aula da professora Elen em que sejam exibidos filmes?

José: Sempre não. Mas teve já. A professora [diz o nome da professora] já passou um filme de uma época, pra gente conhecer a época. Era um que se chama Missão, eu acho.

P: Mais alguma?

José: Não. Pra minha turma não. Só essa.

P: sabe se tem em outras?

José: parece que uma vez ou outra tem, mas eu acho que é mais de tarde. Mas não sei.

P: Conte uma atividade com filme que, por algum motivo, você tenha achado interessante.

José: Todas da professora Elen. Ela passa o filme e faz o debate, né? Eu acho interessante por isso, a gente tem direito de dizer o que entendeu, de falar da mensagem do filme.

P: Você conversa com alguém sobre o filme?

José: Às vezes tem um pouco de comentário. Mas no finalzinho mesmo.

P: Sobre o filme Escritores da liberdade, que você viu hoje, qual a sua opinião?

José: É um filme bom, é um filme inteligente.

P: Por quê?

[risos]

José: Porque ele desperta nossa mente, ele mostra a realidade de muitos jovens. Eu acho um filme assim inteligente. Pra mim é bom.

P: Você destacaria alguma cena que achou interessante ou que marcou você por algum motivo?

José fica pensativo por uns segundos.

José: Teve sim. Sabe quando o rapaz pede à mãe pra deixar ele voltar pra casa?

P: Sim.

José: Achei essa cena a melhor. A professora consegue fazer todo mundo pensar na vida, mudar alguma coisa. Ele muda e a mãe dá uma chance pra ele. Eu achei a melhor cena.

P: Marcou você.

José: É. Achei bonita. É bonito quando o jovem toma jeito, né?

P: Ele te desperta alguma memória da sua vida?

José: Uma memória mais ou menos, porque eu já tive caso de problema de fica preso na adolescência, mas não tinha nada a ver com gangue, eu tava no erro mesmo. Mas eu fiquei mais ligado na professora mesmo. Ela é muito interessante. Se tivesse professor assim aí fora, os alunos iam ficar ligados na aula.

Pesquisadora: E sobre aquela cena da separação, você achou o quê? Você também comentou na hora sobre isso?

José: A: Ah, da professora do filme? Que ela se separa? Não, falei nada não. Ela fez certo. Nem foi ele que quis que ele fosse embora, foi o cara. Eu vi isso. O pessoal que ficou falando lá, mas tem que parar pra entender o filme, né? Nem foi ela que pediu separação.

Algum outro filme de que você se lembre despertou alguma memória sua?

José: Olha, quer ver? Teve um filme que a dona Elen passou há um tempo, ano passado, eu era aluno dela já, ela trouxe o filme. Ela é 10. Ela traz uns filmes 10 pra gente ver. Teve esse que era de um rapaz, eu lembro, o rapaz tinha pegado FEBEM, daí ele saiu da FEBEM. Sabe qual é?

P: Pode ser, conta mais, pra ver se eu lembro.

José: Esse filme foi bom demais. Foi um teletransporte, me teletransportou pro tempo da minha adolescência, eu moleque. Comecei na vida errada, paguei um tempo [ver glossário] de FEBEM, tinha uns 16 anos quando rodei. Aí minha mãe, coitada, ficava sofrendo, né? Arrumei trabalho, ela ficou toda feliz. Só que o menino, o cara do filme era motoboy, eu era Office boy. Mas de resto parecia eu. Pra completar eu me amarrava em desenhar, até hoje eu gosto de desenhar.

P: O rapaz do filme gosta?

José: Justamente. Ele se amarra. Só que tem que eu não desenho bem que nem ele, né? Eu só desenho mais ou menos, mas eu gosto. Eu queria ficar na boa, né? Minha mãe e tal. Mas de tudo que o menino, o rapaz do filme passou eu passei também.

P: O quê, por exemplo?

José: Ninguém confiava, né? Ficava todo mundo achando que se bobeasse eu ia aprontar. Eu bem que tentei, mas... Era Os trabalhos de Hércules.

P: Acho que é *Os 12 trabalhos...* O cara era como se fosse o Hércules, mas se chamava Héracles. A professora explicou lá que era uma história da mitologia grega. Mitologia grega é muito interessante.

José: Esse mesmo. Tipo assim, o cara era o Hércules, sabe? Ele tem que passar essas dificuldades. Eu passei também. Tinha hora que dava vontade de chorar. O amigo dele morreu. Eu perdi um amigo que me ajudava. Pô, fala sério. Era eu o cara do filme [risos].

P: E você conversou sobre isso na aula?

José: Foi. Sempre tem a conversa.

P: Como foi?

José: Cada um falou o que achou do filme, eu falei também, falei que era eu. Foi bom. Filme maneiro.

P: Bom? O que é um filme bom pra você?

José: que tenha uma história boa, uma história que faz a gente abrir a mente. Eu falei isso.

P: Você se lembra de algum filme ou alguma cena que tenha deixado você incomodado por algum motivo?

José: Isso não.

P: Qual a sua atividade ou aula preferida na escola?

José: Todas da professora Elen. Eu gosto de matemática, com eu falei também.

P: São exibidos filmes sem ser na escola?

José: Tem na igreja.

P: qual igreja?

José: A evangélica.

Quem passa?

José: o pastor. Filme de crente, né?

P: Como é um filme de crente.

José: Esses que têm as histórias da Bíblia.

P: O que você acha disso?

José: Ah, é problema deles lá. Eu não me envolvo não.

P: Mas tem alguma opinião sobre?

José: Tenho não.

P: Por que você está estudando?

José: Se eu não estudasse, ia fazer o quê?

P: O quê?

José: Nada, né? Então tem a escola, passa o tempo. E tem remição. Se bem que nem sei se isso vai contar mesmo pra remir dias, porque tem gente que diz que não mandam a remição pro juiz. Mas se mandar, é bom, eu fico menos, já há 11. Quem sabe, né, ajuda numa oportunidade lá fora, melhora meus conhecimentos. Pode ser, né?

## **Anexo C – Termo de consentimento livre e esclarecido – professor**

Termo de consentimento livre e esclarecido

Prezado Professor,

venho convidá-lo a participar da pesquisa “Experiências com cinema em escolas prisionais do Rio de Janeiro”, que colaborará para elaboração de dissertação de mestrado, orientada pela professora Rosália Duarte, no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio.

O objetivo da pesquisa é verificar a importância dos trabalhos que incluem exibição de filmes para a formação do estudante privado de liberdade. Serão realizadas observações das atividades previamente agendadas, seguidas de entrevistas, inclusive com estudante indicado pelo professor.

Sua participação na pesquisa ocorrerá através de entrevista com gravação de áudio e da autorização para que sua atividade de exibição de filme seja acompanhada pela pesquisadora, que fará registros escritos em diários de campo.

Não será utilizada a gravação em áudio em quaisquer eventos, apenas a transcrição e a análise dos dados poderão ser utilizadas, na apresentação dos resultados da pesquisa congressos, escolas e órgãos de cultura, com fins exclusivamente científicos e educacionais.

Fica assegurado o seu direito de pedir outros esclarecimentos sobre esta pesquisa, agora ou mais tarde, podendo se recusar a participar ou interromper sua participação na pesquisa em qualquer momento. As informações sobre sua pessoa serão tratadas com sigilo. Os nomes dos participantes não serão divulgados. O relatório final apresentará os dados em seu conjunto, de modo que não será possível a identificação dos indivíduos que dela participaram. O material coletado será dispensado após seis meses de conclusão do Processo da pesquisa, podendo ser solicitada cópia da transcrição das entrevistas. Estas cópias serão disponibilizadas somente ao (à) entrevistado(a).

Declaro estar ciente das informações deste Termo de Consentimento, entendendo que poderei pedir esclarecimento em qualquer momento, dando o meu consentimento para participação na pesquisa. Estou ciente de que outra Cópia deste termo permanecerá arquivada no Departamento de Educação da PUC-Rio. Declaro que recebi cópia do presente Termo de Consentimento.

Local:

Data:

Nome do(a) entrevistado(a):

Assinatura do (a) entrevistado(a):

Pesquisadora:

Assinatura da pesquisadora:

Contatos da pesquisadora:

## Anexo D – Termo de consentimento livre e esclarecido – estudante

Termo de consentimento livre e esclarecido

Prezado Estudante,

venho convidá-lo a participar da pesquisa “Experiências com cinema em escolas prisionais do Rio de Janeiro”, que colaborará para elaboração de dissertação de mestrado, orientada pela professora Rosália Duarte, no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio.

O objetivo da pesquisa é verificar a importância dos trabalhos que incluem exibição de filmes para a formação do estudante privado de liberdade. Serão realizadas observações das atividades previamente agendadas pelo professor participante, seguidas de entrevistas, inclusive com estudante indicado pelo professor.

Sua participação na pesquisa ocorrerá através de entrevista registrada em caderno de campo pela pesquisadora e da autorização para uso de suas declarações.

Não será utilizada a gravação em áudio da sua participação na pesquisa ou em quaisquer eventos, apenas a transcrição e a análise dos dados poderão ser utilizadas, na apresentação dos resultados da pesquisa em congressos, escolas e órgãos de cultura, com fins exclusivamente científicos e educacionais.

Fica assegurado o seu direito de pedir outros esclarecimentos sobre esta pesquisa, agora ou mais tarde, podendo se recusar a participar ou interromper sua participação na pesquisa em qualquer momento.

As informações sobre sua pessoa serão tratadas com sigilo. Os nomes dos participantes não serão divulgados. O relatório final apresentará os dados em seu conjunto, de modo que não será possível a identificação dos indivíduos que dela participaram nem da instituição em que o participante encontra-se recluso. O material coletado será dispensado após seis meses de conclusão do Processo da pesquisa, podendo ser solicitada cópia da transcrição das entrevistas. Estas cópias serão disponibilizadas somente ao (à) entrevistado(a).

Declaro estar ciente das informações deste Termo de Consentimento, entendendo que poderei pedir esclarecimento em qualquer momento, dando o meu consentimento para participação na pesquisa. Estou ciente de que outra cópia deste termo permanecerá arquivada no Departamento de Educação da PUC-Rio. Declaro que recebi cópia do presente Termo de Consentimento.

Local:

Data:

Nome do(a) entrevistado(a):

Assinatura do (a) entrevistado(a):

Pesquisadora:

Assinatura da pesquisadora:

Contatos da pesquisadora:

**Anexo E – Autorização para uso de conteúdo de conversa por e-mail.****Professora Marta****Assunto: Autorização (2)**

De: NOME RETIRADO

Para: Eu

18 Dez 2013

Vanusa,

Pode utilizar o conteúdo de nossas conversas por e-mail sem problema algum. É só não esquecer de trocar o nome. Assim sinto que colaborei de alguma forma, já que não pude te encontrar para realizar a entrevista.

Boa sorte com o trabalho!

Espero que continue contando comigo.