

Transmissão de saber e reforma disciplinar em escolas em prisões  
Memória e construção subjetiva  
Transmitting knowledge and discipline in prison reform schools  
Memory and subjective construction

**Francisco Ramos de Farias<sup>1</sup>, Lobelia da Silva Faceira<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> Bacharel e Psicólogo pela UFRJ, Especialista em Psicologia Clínica pela UFRJ, Mestre em Psicologia, área Motivação e Aprendizagem pela FGV - RJ e Doutor em Psicologia, área Psicologia Cognitiva, pela FGV - RJ. UNIRIO, RJ, Brasil.

<sup>2</sup> Serviço Social pela UCB, mestre em Serviço Social e Doutora em Educação pela PUC-RJ. UNIRIO, RJ, Brasil.

Recebido em 10 de março de 2016; Aceito em 20 de abril de 2016.

**Resumo**

O artigo analisa a transmissão do saber no âmbito das escolas prisionais, destacando a memória social das prisões, como espaço de punição e educação, e o ato de transmissão do saber como possibilidade de coerção ou criação de subjetividade. Refletir sobre a educação em espaços prisionais é tentar desvendar as transformações possíveis desenhadas em um lugar, a priori, marcado pelo controle e pela estaticidade; compreendendo o cotidiano como um campo de forças em luta, onde é possível desenvolver alternativas de vida em termos de criação, e não simplesmente a reprodução de práticas naturalizadas. O artigo analisa a transmissão de saber no âmbito da escola em prisão, como um tipo de experiência atravessada pela singularidade, edificada em rastros de memória.

Palavras-chave: Memória social. Educação. Prisão. Transmissão de saber.

**Abstract**

The article analyzes the transmission of knowledge in the context of prison schools, highlighting the social memory of prisons as punishment and education space, and the act of transmitting knowledge as possibility of coercion or creation of subjectivity. Reflecting on education in prison spaces is trying to unravel the possible transformations in a place designed a priori labeled for control and stateness; comprising everyday as a field of forces in the fight, where it is possible to develop alternative of life in terms of creating and not simply the reproduction of naturalized practices. The article analyzes the transmission of knowledge within the school in prison, as a kind of experience straddles the uniqueness, built in memory traces.

Keywords: Social memory. Education. Prison. Transmitting knowledge.

## INTRODUÇÃO

Refletir sobre a questão do acesso ao saber, as instituições escolares em prisões, é lançar mão da trilogia de operações seculares: ensinar, transmitir o saber e amor ao ofício. O ser professor, no ofício de transmissão do saber, situa uma escolha referida à história e ao desejo. Isso requer, do professor, remontar seu pensamento ao lugar de aluno de outrora e igualmente, ao lugar de quem testemunha um ofício. Para tanto, produz a tessitura própria de uma escrita, sendo o desejo a mola nesse processo. Quer dizer, trata-se de entender o desejo na acepção de agitação do espírito que move o sujeito pela aspiração à felicidade e ao Bem, pois, “quando uma coisa se nos apresenta como boa em relação a nós, isto é, como nos sendo conveniente, isso nos leva a ter amor por ela” (DESCARTES, 1973, p. 252). Eis o pórtico por meio do qual se envereda em direção ao saber. Cabe, antes de prosseguir, uma dupla advertência: a palavra saber relaciona-se com sabor e o ofício de transmissão do saber vincula-se ao amor. Amor, desejo e saber são evidências que reportam o professor a um outrora referido ao percurso da transmissão e ao um agora na proposta de deixar uma escrita, como um testamento, traçando linhas acerca das ocorrências no contexto da relação professor-aluno. O fato de exercer o ofício de professor supõe pesquisar, deparar com o novo, com o inesperado e improvisar, para posteriormente expor, na intenção de ensinar. Assim, caracterizamos a transmissão como o ofício de sonhar alto realizado com prazer, marcada por uma teia constituída de momentos de glória, de transformação, de êxito, de recuos, de distanciamentos, de desistências e até de desilusões, conforme assinala Barthes (1989):

Há uma idade em que se ensina o que se sabe; em seguida, vem outra, em que se ensina o que não se sabe: isso se chama pesquisar. Vem talvez a idade de outra experiência, a de desaprender, de deixar trabalhar o remanejamento imprevisível que o esquecimento impõe à sedimentação dos saberes (BARTHES, 1989, p. 47)

Essa última modalidade de experiência caracteriza a *Sapientia*, momento em que professor desprende-se do poder, com um pouco de saber. Quer dizer, um pouco de sabedoria, porém com o máximo de sabor possível. Os passos desse processo são necessários à elaboração de ideias no sentido de articulá-las. Por isso, toda escrita, deixada pelas pegadas de um percurso, resulta de um duplo pretexto. Por um lado, destaca-se a questão referente ao lugar do professor e o desejo de transmissão de um ofício que opera pela via do amor e com o amor. Partindo dessa premissa, uma indagação se impõe: o contexto institucional das escolas prisionais apresentaria condições para o processo de transmissão do saber, fundado no amor, de modo a suportar seus atores? Circunscrevemos esse lugar, a escola nos espaços prisionais, salientando que o professor tem de trabalhar as dispersas filigranas do saber que povoam sua memória como um conjunto de ideias e construir uma escrita com um interlocutor: o aluno em privação de liberdade. Este é o outro pretexto que justifica o encontro com a escrita, o que exige um processo de lapidação de pensamentos, no exercício da reflexão. Chegamos ao cerne da questão: por que a escola, em espaços prisionais, estrutura-se em um lugar onde se processa a transmissão de saber, considerando o desencontro entre seus objetivos e os da prisão?

A transmissão é um ato vocacional; requer atenção extrema de um projeto, dedicação de seus atores, explicitação de modalidades de ação e por fim formulação de objetivos. Por isso, o ofício de transmissão encontra-se remetido ao solo impossível dos ideais, ao litoral inabitado dos sonhos e aos campos das ilusões. Assim algo começa, num tempo e num lugar: o lugar onde o professor fez seu *début* como aluno, pode ainda existir em evocação de fatos, mas qualquer retorno seria infrutífero, visto que o acontecimento é somente um vestígio de memória. O tempo se esvai e somente convoca a pensar. Por fim, tem-se de mergulhar nos recônditos mais longínquos e obscuros do lugar do professor no processo de construção do conhecimento e transmissão de saber. No tocante ao saber, há o saber produzido e o saber esperado pois “o saber está, em certo nível, dominado, articulado por necessidades puramente formais, necessidades da escrita” (LACAN, 1992, p. 46). Quer dizer, há a vertente do saber formalizado que um professor tenta transmitir. Todavia, o

aluno obtém algo que o professor não toma como questão principal, no seu ensino: trata-se da paixão do professor pelo saber enquanto descoberta, que, para o aluno, representa uma modalidade de satisfação. Assim, nos deparamos com duas maneiras em lidar com o saber: transmissão e satisfação. Disso deduz-se que o lugar do professor comporta uma vertente informativa, da ordem da satisfação pela descoberta e, outra, a formativa, referida ao saber obtido nesse processo. Por um lado, temos a comunicação do saber e, por outro, a relação do saber com o inconsciente. Nesse ponto, há a expansão dos limites do ensino enquanto um processo que se restringe apenas à transmissão de conteúdos, pois o saber decorrente do processo de transmissão é um meio privilegiado para o sujeito rever seu lugar como ser pensante. A vertente informativa sustenta-se num cálculo balizado no seio das escolas. Sobre a escola passemos às origens e busquemos, na língua grega, o sentido da palavra que significa, fundamentalmente, paragem, repouso ou ocupação de quem se encontra em descanso. Interessante observar que a visão grega de ocupação de quem se encontra em descanso é definida como ocupação sábia, estudiosa ou simplesmente estudo. Daí a escola ser pensada como lugar de estudo, templo onde circula o conhecimento. O sentido da palavra escola em língua latina (*schola*), torna essa significação ainda mais clara: ócio consagrado ao estudo, lição e local onde se ensina. Que a escola é um lugar onde se ensina, não há dúvida.

## O ATO DE TRANSMISSÃO

A transmissão, como fenômeno da língua, pressupõe que só há professor quando existirem alunos, em qualquer condição, que possam ouvi-lo, pois este é um processo de trocas mútuas em torno do saber. O fato da existência dos alunos em sua relação de equivocação frente ao saber, garante e sustenta a posição do professor. É neste sentido que a pergunta do professor: a quem dirijo meu ensino?, encontra sua resposta nesse interlocutor que se apresenta coberto por um véu na crença de que é possível apreender o saber. O que este véu encobre é o fato de que o aluno se engana por não saber que o saber é algo que somente se constrói. Construir o saber: tarefa do professor ou do aluno? Digamos que seja tarefa de ambos ou mesmo de nenhum dos dois. Do lado do aluno, o saber construído é somente esperado no professor e não se tem nada que se assemelhe ao saber acumulado. O professor, por sua vez espera, e, é esta sua expectativa e também sua queda, que o aluno responda na condição de aproximação a um ideal, acumulando os conhecimentos que dizem respeito às caminhadas do percurso que transformam alguém, colocando-o no lugar em que dispõe a ensinar. Não obstante, é neste terreno incerto que se aprende alguma coisa e esse é o exercício do professor: descobrir para quem transmite, qual a razão de ser do seu ensino e para que servem os conteúdos que tenta transmitir. Além disso, temos também que mencionar o fato de que a posição do professor frente ao saber, sustenta-se em uma impossibilidade. Contudo, diante dessa complexa questão, há um saber passível de ser transmitido. Chegamos a um impasse para o professor? Certamente que não! No que concerne às trocas, só podemos realizar alguma ação entre aqueles marcados em uma relação dissimétrica. Quer dizer só entra no sistema de trocas quem tem alguma coisa. É preciso ter para partilhar da troca. Aqui encontramos o professor e o aluno como aqueles que dispõem de alguma coisa: o professor não somente transmite algo porque tem alguma coisa a dizer, como também porque há uma disparidade com o aluno a esse respeito. Além do mais, há que salientar que o professor transmite alguma coisa a respeito do saber em função de uma impossibilidade: existe alguma coisa em relação ao saber que é da ordem do intransmissível. É por essas amarras que o professor encontra-se implicado no seu ofício de transmissão.

Podemos, para iniciar nossa reflexão, definir a transmissão como o ato de transmitir, de dar início, de ir em direção ao saber, de posicionar-se frente ao saber-fazer e também ao saber-transmitir. Tem-se na transmissão, por um lado, do lado do professor, uma dimensão própria do ato de transmitir a partir de algo que é esperado pelo aluno. Por outro, há o saber que perpassa tanto o professor, quanto o aluno. Esse é o efeito de transbordamento que se produz no encontro e na caminhada pelas veredas do saber. Isso nos faz pensar que o professor ante o aluno realiza uma promessa circunscrita pelo acontecimento em torno do acesso ao

saber. Quer dizer, o professor sustenta para o aluno que, com relação ao saber, as coisas podem acontecer das formas mais inesperadas possíveis. É nessa esperança construída para o aluno que o professor se institui em uma estrutura que tem o saber como o vértice situado entre a verdade e o conhecimento. Desse modo entende-se que a definição do que seja a função do professor, no ato de transmitir, sustenta-se no impossível que se configura no ensino visto que, é esperado de um professor que ensine, mesmo que esteja ciente da impossibilidade inerente a uma realização dessa empreitada. Mas o que quer dizer isso? Provavelmente, sustentamos que na relação professor-aluno, é esperado que entre em cena um funcionamento devido ao saber, no caso, localizável no professor, pelo menos em termos ideais. Esse saber concerne à singularidade de uma verdade, que por não ser generalizável, tem a estrutura de um saber parcial, portanto inacabado. Dito em outras palavras: no lugar em que é esperado o professor colado ao saber absoluto, tem-se, no ato de transmissão, a aparição do professor denunciando a impossibilidade de totalização em relação ao saber. Por se tratar de algo da ordem do inesgotável e mesmo do surpreendente, o saber sempre transforma. Esse é o nosso encaminhamento para a transmissão. Quer dizer é no ponto em que o desejo esbarra com a lei que surgem, um a um, os impasses que fazem parte do processo de transmissão do saber. É nessa ágora que o professor toma ciência de sua impotência, especialmente, quando vê transparecer, no aluno, o engodo em razão de uma realização plena, pois “deve-se reconhecer a impotência em que se desenvolve ordinariamente a intenção educativa: daí nasce o obstáculo a todo relato válido dos efeitos da educação, visto que aí não se pode admitir a intenção que produziu os resultados (Lacan, 1966, p. 166). Essa é a fachada de cobertura que faz densidade em todo processo de transmissão. Por isso, sabemos que a questão da transmissão é mesmo uma questão fundadora, no sentido da manutenção e garantia dos balizamentos referentes ao saber. Mas o que se transmite? Já fizemos alusão a esse ponto quando assinalamos que o que é passível de ser transmitido somente o é em função de um nada que não se transmite e temos assim “um objeto fascinante, inapreensível, oculto que não pode ser definido como alguma coisa” (Gondar, 1997, p. 302). Assim o que está em jogo na transmissão é um ideal, mas não um ideal suscetível de ser partilhado, igualmente, pelo professor e aluno. O que sustenta o ato de transmissão de saber é um objeto que não pode ser dividido, compartilhado, pois não sendo especularizável não se encontra em um projeto harmônico entre dois, apenas os causa, mas por caminhos diferentes: o professor, por um lado, e o aluno, por outro.

O entendimento do que seja o ofício de ensinar nos coloca diante da temporalidade, uma vez que nos situamos em um agora para podermos falar de um outrora em que houve um aluno para um professor, como também falamos também de um momento passado em que um sujeito decidiu ocupar o lugar de professor. O que estamos retratando é o corte que se produz em termos do acesso ao saber, ou seja: aquele que faz encontro com o saber participa de um acontecimento em função do qual jamais será o mesmo. Pelo fato de o ato de transmissão sugerir uma ruptura, só podemos reconhecer nesse processo a descontinuidade, sendo essa a estrutura da arte de ensinar. Essa é a marcação que se opera em função da introdução de saber. Desse modo, o ato de transmissão configura um momento fundador. Isso que dizer que iniciar um processo de transmissão de saber é a posta em prática de uma vocação (e nesse sentido temos o amor) e também de uma decisão a enveredar por trilhas que não possuem qualquer fixidez. Essa é a opção em produzir algo em termos de singularidade, condição de existência do professor. Mesmo que o processo tenha certas nuances de universalidade, o modo de realizá-lo é próprio de cada um, pois depende especialmente da matriz constituída pelo encontro, duplamente marcado pelo amor, entre professor (amor ao trabalho) e aluno (amor ao saber). É pela via do amor que o professor compromete-se e acaba também por responsabilizar-se com o que faz a ponto de incluir o aluno nesse circuito.

Sabemos que essa tarefa não é tão fácil, uma vez que o professor sabe (e sabe muito bem) que é ilusória a permanência do aluno, ou seja, o professor vive o tempo que se encontra na iminência de se acabar. Isso porque a posição do aluno é de uma busca que não se realiza com qualquer professor que seja. Além do mais aquele sujeito que faz sua aparição em função da vontade de saber vai ser destituído, cabendo ao professor

somente a solidão, já que deve possibilitar ao aluno superar-se para empreender novas e contínuas buscas. Apesar de tudo uma coisa fica: aquilo que ocorreu devido ao amor resistirá a todas as intempéries e jamais se apagará. Nossa inquietação centra-se no fato daquilo que ocorre na transmissão de conhecimentos, precisamente na teorização que circunscreve o processo em que um sujeito revela indícios de mutabilidade pelo acesso ao saber. Como circunscrever esse processo no âmbito das escolas em prisão? O saber, como saber obtido, tem um alcance preciso, demarcando um limite em que um transbordar próprio ao desejo se mostra. Com isso, é fundamental que se faça menção aos efeitos produzidos pelo saber que ultrapassa os umbrais estabelecidos pelos ditames do ensino informativo. Como se processam essas duas vertentes nas escolas em prisões?

Começamos sinalizando um lado da questão: o professor encontra-se numa oscilação, ora se ocupando da criação de condições para o atravessamento do aluno pelo acesso ao saber e, assim firmando-se no lugar de mestre, ora impulsionado pelo seu desejo quando possibilita a alguém transformar-se pelo saber. Disso podemos depreender que o professor transmite um saber e demonstra um sabor especial ao fazê-lo, pondo em prática as marcas de um processo no qual se descobriu e tomou a decisão para enveredar por caminhos sinuosos da escrita. O que o professor traz à cena um acontecimento, deixando transparecer que, num tempo distante, fez descobertas. A descoberta, pelo professor, é um processo em que a comunicação de um saber instituído não tem lugar devido à moção do amor ao ofício. Assim, estamos diante de um paradoxo dialético na situação de transmissão de saber: de um lado, o professor ao tentar transmitir uma coisa; do outro, um aluno que se confronta com o saber transmitido, na direção de um saber ideal. Esse último chega ao aluno sem que seja ensinado pelo professor. Essa dinâmica escapa ao controle do sistema prisional, ou seja, o processo de transmissão transpõe, simultaneamente professor e aluno para espaços que ultrapassam os muros do cárcere. Esse processo acontece da seguinte maneira: o aluno obtém, na sua relação com o professor, algo transmitido, e um encaminhamento em termos de uma forma de pensar, do prazer em função do acesso ao saber e da esperança de transformação pela invenção. Então, o que faz o professor face ao encontro com o aluno, no sistema prisional? Sabemos que há limite na ação do professor quando representa um lugar desejado, um ideal a ser alcançado e até mesmo uma autoridade que lhe é conferida pelo saber. Constatamos que, no processo de transmissão, encontram-se em jogo dois tipos de saber: a) o saber do aluno, ou seja, tudo o que descobre sua condição de sujeito enquanto movido pela curiosidade, e, b) um saber estruturado passível de ser veiculado nos espaços destinados para tal fim. Esses dois saberes se articulam. Que fazem, aluno e o professor, com esses dois tipos de saberes? Descubram coisas. Essas modalidades do saber constituem-se como os dois pilares do processo de transmissão, em que o elemento essencial é menos o conteúdo transmitido do que a atitude daquele que se dispõe a transmiti-lo. Trata-se de um saber sobre o lugar no qual o desejo aciona o professor rumo à transmissão e o porquê dessa escolha. Essa incursão acerca da transmissão apresenta-se, no contexto dessa reflexão, como um fundamento para entender o processo educativo que acontece nas escolas em prisões. Antes porém é preciso enfocar a educação como o processo constitutivo da subjetividade, fundamento importante na emancipação do homem, além de ser também instrumento de transformação social. Ainda cabe ressaltar sua função como elemento indispensável na garantia dos direitos humanos em termos de esclarecimento. Em consonância com as prerrogativas da Constituição Federal Brasileira, em seu artigo 205, encontramos a determinação de que a educação é um direito de todos e dever do Estado (BRASIL, 1988). Com base nessa premissa emergem os discursos que valorizam a educação, bem como sua necessidade na constituição psíquica e na formação dos laços sociais. Ainda discorrendo sobre o conteúdo do referido artigo, depreende-se a recomendação acerca da igualdade de tratamento perante à lei, especialmente em relação ao direito à vida e à liberdade, como garantia fundamental do homem. Imbuídos do espírito das indicações desse artigo, deslocamos nossa atenção para a educação que tem lugar nos espaços privativos de liberdade. Porém, antes devemos situar a prisão, no sentido de ser uma instituição com representação no imaginário social desde as mais remotas épocas.

A prisão tem histórias e memórias. Concebida como espaço de detenção para o sujeito aguardar um castigo considerado exemplar em termos de alertar a todos contra a repetição do ato, passou, a partir da modernidade, a ser espaço de punição, visando primordialmente a recuperação do homem pelo arrependimento da culpa em razão da infração cometida. Quer dizer, a prisão funcionava como um lugar de detenção para suspeitos que se encontravam em processo de julgamento ou para condenados que aguardavam a execução da sentença. Cabe salientar que a temporalidade de permanência na prisão não estava imbuída das funções de castigo e controle social. O castigo decorria da aplicação de mecanismos como a execução pública, o espancamento público, trabalhos ou o desterro. Os locais que detinham os presos, incluindo cárceres privados em meio rural, não tinham sequer registros da entradas e saídas dos presos: havia uma preocupação com o processo de execução da sentença. Esse cenário passou, principalmente, por duas grandes mudanças. Em primeiro lugar, o alarde contra as condições desumanas aprovou medidas para melhorar as condições dos espaços prisionais. Em segundo lugar, ao invés de a prisão ser o lugar onde homens se desesperavam e morriam, pensou-se em transformar esses lugares em espaços onde os detentos devessem ser convertidos em homens honrados, por intermédio do trabalho que atenuasse e eliminasse os vícios e as inclinações imorais. Com isso, esperava-se modernizar as prisões pela expansão da intervenção do Estado com relação ao controle social do que resultava a eliminação de algumas formas infames de castigo, paralelamente ao oferecimento da sensação de segurança às elites urbanas, fundamentando-se na proposta de que o Estado, com seus aparatos, seria potencialmente capaz de transformar os delinquentes em homens obedientes à Lei. Contudo como conseguir uma transformação de cunho subjetivo, considerando os extremos delinquência e obediência? Para efetivar esse processo, entram em cenas os vários dispositivos do Estado com seus saberes técnicos e propostas de transformações efetivas das inclinações humanas, consideradas expressões de vícios e interferência do Mal. Esses aparatos do Estado atrelados a valores morais calcados no âmbito de práticas religiosas propuseram seus métodos de ação: o cárcere deveria funcionar como lugar de isolamento com privação para que o detento produza condições de avaliação do dano causado e chegue a renúncia pelo arrependimento, preconizado como projeto de correção da inclinação que potencializava o homem à prática do crime. Uma vez arrependido do ato praticado o homem estaria em condições de seguir os princípios da lei e não mais causar dano a outrem. No entanto, somente a privação poderia ser o caminho para o arrependimento, razão pelo qual o isolamento do contexto social deve ser traduzido em uma temporalidade necessária ao exercício de reflexão. Daí então a detenção desdobra-se em custódia e correção pela restrição de direitos por um tempo necessário tempo à reflexão, necessária para o declínio da vontade de praticar o crime. Mas essa nova modalidade de funcionamento da prisão ainda se assenta no lema da advertência: o sofrimento referido à restrição da liberdade deve ter um sentido para quem se encontra em liberdade, ou seja, o cárcere deve ter função intimidativa para aquele que vislumbrar a possibilidade de praticar uma ação criminosa.

### 3. ESPAÇOS PRISIONAIS E ESPAÇOS ESCOLARES

As prisões têm múltiplas funções, pois como afirma Aguirre (2009, p. 35) “são muitas coisas ao mesmo tempo: instituições que representam o poder e a autoridade do Estado, arenas de conflito, negociação e resistência; espaços para a criação de formas subalternas de socialização e cultura”. Quando nos inclinamos a pensar nessas múltiplas funções, não devemos esquecer que as prisões foram concebidas como resultados do progresso científico em termos de poderosos símbolos das transformações relativas à Modernidade. Não obstante há quem pense exatamente o contrário. Quer dizer, as prisões representam a ausência de modernidade, sendo aquilo que há de mais primitivo no seio da experiência humana (BITENCOURT, 2011). É nesse sentido que a prisão reflete a presença de produções culturais que trazem em si mesmas contradições e tensões presentes, de forma imperiosa, no contexto das relações sociais. Há ainda que ressaltar a questão econômica atrelada à prisão: produção de bens de consumo e circularidade de capital. Todavia, há

uma nuance da prisão que devemos considerar: trata-se de um lugar onde determinados segmentos da população passam parcelas significativas de suas vidas, interagindo de forma sistemática com outros sujeitos, trocando informações e produzindo visões de mundo. Esse segmento da população, custodiado na prisão, passa por um processo de transformação decorrente da ambientação devido ao encarceramento, onde é assimilada a cultura prisional. Trata-se de uma transformação subjetiva decorrente da internalização das normas de sobrevivência próprias à vida em cárcere. Esse tipo de ambiente, pode ter um reflexo marcante na vida de alguns sujeitos, transformando em técnicos aperfeiçoados na criminalidade. A ambientação relativa à assimilação da cultura prisional deve ser desfeita no retorno do detento ao contexto social onde terá obrigatoriamente que fazer outra ambientação, em termos da vida em família, trabalho, lazer e escola. Esse tipo de ambientação está prevista como uma das funções da prisão. Quer dizer, a prisão deveria preparar o detento para uma vez, saindo da cadeia, conseguir meios para viver no contexto das relações sociais fora da prisão. Visando o retorno do criminoso à vida no contexto das relações sociais, a prisão consolidou a criação de aparatos de transformações subjetivas, entre os quais, a escola na prisão pretende garantir ao detento um direito que lhe faltou em liberdade. Todavia, o direito à educação sofre distorções nas escolas prisionais. Em primeiro lugar, a educação nos espaços prisionais, muitas vezes, funciona como privilégio, mesmo sendo um direito garantido por lei. Quer dizer, embora haja a punição do infrator pela restrição de direitos, a prisão deve também prepará-lo para ambientar-se ao mundo extramuros. Nesse sentido, os presos que cumprem pena devem, conforme assinala Faceira (2013, p. 69) “ser respeitados na sua condição de cidadãos, pois embora tenham seus direitos políticos suspensos, tenham a perda de liberdade e estejam sob custódia do Estado, não lhes foram retirados os direitos civis e os direitos sociais”. Em segundo lugar, há um paradoxo que merece ser assinalado: o objetivo da prisão é custodiar o preso, razão pela qual precisa discipliná-lo, centralizando suas ações em uma temporalidade presente. Quanto ao preso, seu projeto é voltado para um futuro imaginado em termos da saída, por quaisquer meios, da prisão. Esse paradoxo tem outro desdobramento quando confrontamos os objetivos da prisão e da educação. Analisando a questão por esse ângulo, podemos entender que as funções sociais do processo educativo e da punição exercida pela prisão são, em si contraditórias, do mesmo modo que também o são as funções de assistência e a custódia preconizadas pela Lei de Execução Penal “em função de esta legislação abranger o poder judiciário e o poder executivo. Nesse sentido, no campo da execução penal o conceito de direito passa a ser considerado um benefício, sendo atravessado pela dimensão da disciplina e segurança” (FACEIRA, 2013, p. 69). Depreende-se disso que o processo educativo nos espaços prisionais enfrenta limites além de verdadeiros impasses. Porém, devemos ter o cuidado para não reduzir o processo educativo à escolarização, pois como afirma Ireland (2011, p. 20) “como em qualquer processo educativo, há que se buscar entender os interesses e as necessidades de aprendizagem da população carcerária e quais os limites que a situação impõe sobre esse processo.” Contudo em nenhum momento, pode-se esquecer que os objetivos da prisão funcionam para punir o infrator e, assim, não se coadunam com a finalidade da educação que visa a emancipação do homem pelo esclarecimento, visto que, conforme afirma Adorno (2012, p. 169) “a exigência de emancipação parece ser evidente numa democracia”. Como sair dessa encruzilhada? Seria a prisão um espaço democrático, considerando a função de restrição de direitos e de liberdade? Como um espaço que restringe direitos pode assegurar a garantia de direitos? Esses impasses e limites estão presentes no exercício dos agentes encarregados da educação em espaços prisionais, mas devem encontrar alternativas para levarem a cabo seu ofício em prol da democracia. Por falarmos em democracia vale lembrar que a regra 77 das Regras Mínimas da Organização das Nações Unidas para Tratamento dos Reclusos de 1957, estabelece, de forma enfática, que todos os presos devem ter o direito de participar nas atividades culturais e de se beneficiar de uma educação visando seu pleno desenvolvimento como cidadão (ONU, 1957). Sendo assim, é preciso refletir sobre a assistência ao preso nos aspectos legais, bem como ter um olhar mais acurado sobre a sua operacionalização no cotidiano do sistema carcerário, tendo como meta a garantia na efetivação do direito da cidadania. Há ainda que considerar as contradições e impasses acerca da garantia dos direitos sociais no campo das práticas assistenciais no contexto prisional, pois a lei penal, na

prática, não é igual para todos, visto que o status de criminoso e de bandido, conforme sugere Sá (1996) é distribuído de forma desigual entre os homens em consonância com a sua origem social.

Uma vez feita essa breve digressão sobre a transmissão do saber e a prisão, focalizaremos nosso olhar para a aplicação dos dispositivos legais concernentes a educação em prisões no Estado do Rio de Janeiro. A educação em prisões, com a obrigatoriedade de oferecimento do ensino fundamental, é implementada, no Estado do Rio de Janeiro, desde 1967, pelo convênio entre a Secretaria de Justiça e a Secretaria de Estado de Educação que visava à instalação de escolas de ensino primário nas Penitenciárias Milton Dias Moreira, Lemos Brito, Esmeraldino Bandeira e Talavera Bruce. Quanto ao ensino médio, algumas escolas prisionais passaram a oferecê-lo a partir de 2000, conforme assinala Vieira (2013, p. 94), para quem a “educação prisional se constitui como uma das assistências oferecidas ao preso pela Lei de Execução Penal”. Focalizando o conteúdo do artigos 11 e 17 dessa lei, constatamos que as formas de assistência ao preso são material, à saúde, jurídica, educacional, social e religiosa e que, a assistência educacional compreende a instrução escolar e a formação profissional. Embora, a educação nas prisões apresente interpretações e investimentos distintos, de acordo com as políticas e interesses dos diversos estados, a partir do mês de junho de 2011 vigora, no Brasil, a Lei 12.433 garantidora da remição da pena por estudo. Essa medida evidencia uma melhoria na oferta, organização e qualidade na educação oferecida em prisões, sendo um importante avanço em relação à educação prisional, mas ainda não garante investimentos e ações que possibilitem a todos participação efetiva em atividades educacionais no espaço prisional; fato esse constatado pelo baixo índice de presos que participam das atividades educacionais formais e informais no sistema prisional brasileiro. A esse respeito vale destacar que o percentual de presos que estudam em prisões, no Rio de Janeiro, é de 16,44% (JULIÃO, 2013, p. 34). Os dados do relatório sobre a educação nas prisões brasileiras, do ano de 2009, da Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação, informam que 60% da população carcerária é de jovens, entre 18 e 30 anos, somente 12% possui o ensino fundamental, enquanto ínfimos 6%, o ensino médio e que 6% desse pessoal declara-se analfabeto. A partir de um entendimento prévio sobre a educação em prisões e o perfil de escolaridade dos presos, esses dados preocupam. Será que esses presos, antes de chegarem aos espaços prisionais, tiveram acesso a determinados tipos de assistência das políticas públicas como a educação?

A prisão, pouco acessível e visível, como outras instituições de controle repressivo da ordem pública, não é transparente. Nela atravessam o visível e o invisível, o dizível e o silêncio, entre aquilo que se sabe e aquilo que circula, entre o real e a ficção. Provavelmente, o saber acerca do cotidiano das prisões “depende da capacidade de perspectivar teoricamente o que se passa no interior dessas instituições em função do sentido geral da vida em sociedade” (DORES, 2012, p. 33). É fato que, até muito recentemente, havia poucas investigações sobre a educação em prisões, uma real escassez de debates sobre o tema e mais particularmente sobre as formas como os programas educativos são concebidos, financiados e se fazem acessíveis à população carcerária. Mas não podemos desconhecer que esforços têm sido empreendidos a esse respeito. Contudo ainda a questão da educação em espaços prisionais é aventada como um projeto de transformar homens maus em homens bons e não necessariamente a educação e efetivada nas prisões como a garantia de direitos. Cabe assinalar a esse respeito que a educação nas prisões não atinge a todos os internos de uma unidade prisional pelos mais diferentes motivos. Sabe-se que, mesmo com o incentivo da remição de pena, muitos presos não demonstram interesse pelo estudo e também muitos dos que querem estudar não apresentam os critérios necessários à seleção que possibilita frequentar a escola. No entanto, conforme assinalam Onofre e Julião (2013, p. 56) “a inclusão das pessoas em privação de liberdade no grupo de todos é também reconhecer que a educação em prisões não é educação de prisioneiro, mas a educação permanente de todos aqueles que têm alguma ligação com a prisão”. Certamente essa nuança preconizada por Onofre e Julião ainda está longe de ser alcançada nos espaços prisionais, visto que os espaços escolares são tão exíguos que dificilmente comportariam todos os detentos de uma unidade, para situar apenas um dos impasses, além de infraestruturas precárias, entre outras.

Se a educação em prisões prima pela transformação de índole do preso, sabemos que este é um grande obstáculo, pois conforme assinala Bitencourt (2011) os planos de transformar as prisões em centros de correção visando à recuperação de delinquentes, no início do século XIX, fracassaram. As prisões não oferecem as condições humanas necessárias previstas em lei, a fim de atender a seus objetivos com eficiência. O tratamento desumano dispensado à população carcerária tem vínculos com as culturas religiosas e jurídicas, que deixam sequelas indelévelis no homem encarcerado. Frente a esse cenário é preciso ser cauteloso nas propostas de educação em prisões para que a escola não seja apenas mais um dos aparatos técnicos de controle do sistema carcerário. É preciso que a educação em prisões aconteça no espírito da uma política que considere a emancipação do homem pelo acesso ao saber e garanta subsídios para o exercício da cidadania. Caso contrário, a escola adequa-se muito bem às engrenagens repressoras do sistemas de segurança a serviço de determinados segmentos da população. Desse modo, a educação em prisões precisa ser pensada no sentido de responder às necessidades e anseios da população atendida, mediante propostas adequadas ao tipo de vida e às histórias passadas, presentes e perspectivas futuras dos custodiados, entendendo que se trata de sujeitos que têm suas histórias marcadas pela exclusão e o não acesso aos bens culturais e materiais (Wacquant, 2001). Neste sentido, a perda do direito de ir e vir não pode significar a destituição de todos os demais direitos. A especificidade dos sujeitos presos traz um sentido de reconstrução, mas, sobretudo, o de que a educação deve ser entendida como direito de todos que auxilia e possibilita a obtenção de outros objetivos para a reabilitação que incidem em resgate social, numa dimensão de autonomia, sustentabilidade



e minimização da discriminação social. Sendo assim, a educação em prisões não deve ser concebida como uma recompensa para os detentos classificados em uma escala de bom comportamento. Mas, em muitas unidades prisionais esse tem sido o critério de seleção para um preso frequentar a escola. disso então extraímos duas indagações: esse tipo de funcionamento restritivo decorreria da impossibilidade de a escola absorver todos os presos de uma unidade? Ou, haveria, nas prisões, a reprodução da prática segregativa de acesso à educação, que também acontece nos contextos fora da prisão? Por enquanto as evidências apenas nos permitem algumas reflexões.

O Estado do Rio de Janeiro apresenta, no cenários das práticas educativas em ambientes carcerários, um certo pioneirismo, não somente por ter sido o primeiro estado a implantar escolas em prisões, como pela estrutura das escolas que seguem as determinações da Secretaria Estadual de Educação. Aliás, como assinala Julião (2013, p. 35):

O Rio de Janeiro tem sido destacado como um dos estados que mais avançou na consolidação de um proposta política de educação para o sistema penitenciário. É considerada como uma das experiências pioneiras na implementação de ações regulares de ensino para o cárcere.

Essa iniciativa política do Estado, desde a década de 1950, consolidou ações de ensino regular com escolas de educação básica no interior das prisões. Há no Estado do Rio de Janeiro 18 Colégios Estaduais em prisões, 5 em espaços destinados ao cumprimento de medidas socioeducativas, 8 escolas a serem criadas e 9 salas de extensão. As escolas abrigam, cerca de 998 alunos nas Unidades Escolares Socioeducativas e 4.067 alunos nas Unidades Prisionais, totalizando 5.605 alunos, segundo dados apresentados no site da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro, Conexão Professor.

O interesse em um estudo sobre o cotidiano, a cultura e a construção da memória das escolas em prisões parte do entendimento desse espaço como lugar de confrontos e de contradições entre distintas práticas com objetivos que não se coadunam, em que não só as marcas das tecnologias disciplinares, o trabalho prescrito e as técnicas de reprodução se fazem presentes, mas também a criação, as potencialidades, as invenções diárias. Com isso, refletir sobre a educação em espaços prisionais é tentar desvendar as transformações possíveis desenhadas em um lugar, a priori, marcado pelo fracasso, pelo controle, pela estaticidade, mas que, a partir de um olhar mais apurado às experiências singularizadas, permite-nos perceber o imprevisível, o movimento, a possibilidade de campo fértil; espaço acostumado a uniformização, a mortificação, visto como fecundo nas tessituras das práticas cotidianas dos sujeitos que fazem a escola da prisão. Sendo assim enveredamos por uma caminho no intuito de apresentar elementos que permitam conceber as memórias e cultura construídas na escola prisional frente à reprodução de hábitos e costumes, fazer interseções atentas às fixações e variações, desvendando destinos prognosticados, considerando as imprevisibilidades do fazer diário; considerando as resistências presentes nas tentativas de disciplinamento e docilização de corpos. Nesse sentido, nos direcionamos para a construção de uma memória, não como a reprodução de fatos de um dado lugar, mas como um conceito “eminente ético e político, ou seja, a memória é tecida por afetos e por expectativas diante do devir: um foco de resistência no seio das relações de poder” (GONDAR, 2005, p. 16). Não se trata de negar o caráter das práticas cotidianas e das interações entre os sujeitos no tempo e espaço escolar prisional, mas reconhecer ações realizadas e construções que ocorrem, considerando a vontade de poder. Ao destacarmos que as prescrições não dão conta da variabilidade das situações de trabalho, a escola é aqui entendida como lugar de criação. A compreensão de cotidiano, remete-nos a um campo de forças em luta, onde é possível desenvolver alternativas de vida em termos de criação, e não simplesmente como espaço de mera reprodução de práticas naturalizadas. O cotidiano pode nos oferecer diferentes modos de existência e possibilitar a tessitura de movimentos capazes de afastarem ou minimizarem práticas excludentes. É esse o encaminhamento que propomos para refletir a transmissão de saber no âmbito da escola em prisão, como um tipo de experiência atravessada pela singularidade, edificada em rastros de memória.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A transmissão de saber no espaço prisional tem duas facetas: por um lado, concerne à cultura escolar construída em narrativas e, evocada pelos espaços e mediações; por outro, alude ao lugar de experiências compartilhadas que restitui o movimento dialético entre temporalidades distintas, ao mesmo tempo em que desvela aquilo que perpassa oculto nas margens do processo informativo. As narrativas que possibilitam a construção da memória e a constituição da cultura escolar prisional merecem um olhar permanente na estruturação das relações sociais que se configuram nesse espaço. Um olhar para as possibilidades que se instalam no espaço escolar carcerário, aludem a uma história e vai além do já determinado e das institucionalizações. Assim, busca-se perceber as descontinuidades, que tornam as marcas carcerárias estigmatizadas, para que possam ser ressignificadas. Possibilidade, então, de construir saberes na experiência, revelando diferentes sujeitos e histórias na trama envolvente do processo memorialístico e da experiência. Permite-se ao contar, recontar, lembrar, reconhecer a necessidade de valorizar a construção de uma outra experiência coletiva, redimensionando, assim, nossa humanização. O ambiente escolar prisional entendido como espaço de interdição, insegurança e exclusão pode oferecer a oportunidade de resgatar um olhar sem amarras; redimensionar o sentido da própria liberdade, ou seja, através da educação o preso pode ultrapassar ideologicamente os muros da prisão. No sentido deste sujeito conquistar mais espaço no interior da prisão e ainda acumular saberes para a construção de um olhar crítico ou não. Com a construção dos saberes, memórias, narrativas e culturas em suas dimensões subjetivas, fraturas possam se dar no já constituído, permitindo o surgimento do potencial de criação que permeia as práticas educativas.

A memória, instrumento reflexivo criado pelo homem, tem sua essência no esquecimento, ajuda-nos a perceber um comprometimento do homem com o futuro a partir de fatos passados potencializados e atualizados, tendo o presente como gatilho do que podemos chamar de eixo temporal. Deste modo, por imposições arbitrárias, violência e pressões exercidas no seio das comunidades, a memória torna-se elemento constitutivo e garantidor do bem estar dos grupos. Construir memória caracteriza então o humano em seus processos de socialização e aponta caminhos futuros, reconhecidos no passado e vivenciados no presente. A cultura forjada por determinado grupo em um tempo-espaço carrega traços memorialísticos garantidores de sua transmissão e constituição. Sem contar com as relações de poder estabelecidas pelo ato de lembrar e de esquecer, definidores dos traços culturais de determinado grupo. As marcas de tempos vividos nos espaços prisionais e escolares guiarão muitas das lembranças presentes nos sujeitos produtores de cultura. Assim como o lembrar apresenta-se como elemento constitutivo da memória e necessário à sobrevivência; o esquecimento, também parte do processo de construção de memória, permite eliminar parte de experiências passadas, permitindo espaço para novas forças, para a criação. Embora vestígios possam ser encontrados nas práticas diárias, o processo dinâmico de criação é assegurado pela capacidade de esquecimento, garantidor da vitalidade presente no passado em direção ao devir.

Focalizemos agora o ambiente de uma escola prisional: o Colégio Anacleto de Medeiros. Das incursões com representantes da gestão penitenciária constatou-se uma posição recalcitrante em relação à escola e seu funcionamento por ser considerado uma variável a mais a ser objeto de controle e comando pela direção. No entanto, quanto a isso, depreendeu-se também certa ambiguidade, uma vez que a escola funciona como um cartão de visita da unidade prisional, ou seja, é bom ter uma escola na prisão. No tocante à direção da escola observa-se um investimento em termos da proposta em oferecer meios para o detento elaborar projetos para gerenciar sua vida após sua saída da prisão. E, nisso, os objetivos da escola vão de encontro aos objetivos da prisão: para a direção da escola o melhor seria o preso sair da prisão enquanto para os diretores da unidade, o preso deve manter-se disciplinado até cumprir sua sentença. Há um fato curioso em relação aos professores: muitos são unânimes em ressaltar a preferência pelo trabalho em escolas prisionais, sob a alegação de que, nesses espaços, os alunos são obedientes, reconhecem e valorizam o trabalho docente.

Alguns chegam mesmo a expressar que poderiam trabalhar em escolas fora da prisão, mas preferem, pela realização, o ofício em escolas prisionais. Os alunos que estudam apresentam uma certa motivação para frequentar a escola em razão da quebra da monotonia na prisão e também pela remissão da pena. Muitos alegam que a escola é a única possibilidade de praticar uma atividade diferente, principalmente, aqueles que não têm uma filiação religiosa. No entanto, aqueles que estudam são conscientes de que não há espaço para todos da unidade estudarem se forem selecionados e desejarem. Enfim, os ajudantes, presos bem comportados que exercem funções laborais nas prisões, funcionam como órgãos de controle, pois muitos são indicados por facções criminosas que comandam determinadas ações na prisão. Como se pode depreender, algumas contradições perpassam a dinâmica da instituição escolar na prisão. Em princípio, a valorização feita, pelos professores, à obediência dos alunos, no caso, criminosos, parece ter um efeito compensatório, para o professor, em termos da desvalorização e descrédito da profissão, fora da prisão. Em segundo lugar, a escola funciona de modo a dar continuidade ao processo de homogeneização fazendo ressonância à política da administração penitenciária. Mas como se trata de transmissão de saber, não se pode controlar as consequências desse processo e, provavelmente, esse é o aspecto positivo da escola na prisão: possibilitar emancipação em um espaço de restrição de liberdade.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.
- AGUIRRE, Carlos. Cárcere e sociedade na América Latina, 1800-1940. In: MAIA, Clarissa Nunes. et al. (org). **História das prisões no Brasil**. Rio de Janeiro: Rocco, v. I., 2009.
- BARTHES, Roland. **A aula**. São Paulo: Cultrix, 1989.
- BITENCOURT, Cezar Roberto. **Falência da pena de prisão**. São Paulo: Saraiva, 2011.
- CARREIRA, Denise e CARNEIRO, Suelaine. **Relatoria nacional para o direito humano à educação**. São Paulo: Plataforma DhESCA Brasil. Disponível em: [http://www.acaoeducativa.org.br/images/stories//relatorio\\_educacao\\_nas\\_prisoas\\_nov09\\_final.pdf](http://www.acaoeducativa.org.br/images/stories//relatorio_educacao_nas_prisoas_nov09_final.pdf), 2009. Acesso em 27 de janeiro de 2014.
- BRASIL. **Constituição de República Federativa do Brasil**. Brasília, 1998. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em 27 de janeiro de 2014.
- DESCARTES, René. **As paixões da alma**. São Paulo: Abril Cultural, 1973.
- DORES, Antonio Pedro. Prisões e globalização. In: COELHO, Maria Thereza Ávila Dantas e CARVALHO FILHO, Milton Julio de (orgs). **Prisões numa abordagem interdisciplinar**. Salvador: Edufba: 2012.
- FACEIRA, Lobelia da Silva. Lei de execuções penais: um olhar sobre a assistência à pessoa presa. In: JULIÃO, Elionaldo Fernandes. (org). **Educação para jovens e adultos em situação de restrição e privação de liberdade**. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.
- GONDAR, Jô. Quatro proposições sobre memória social. In: \_\_\_\_\_ e DODEBEI, Vera. (orgs). **O que é memória social?** Rio de Janeiro: Contra Capa, 2005.
- \_\_\_\_\_. A instituição psicanalítica é possível? **Tempo Psicanalítico**. 29, 1997.
- IRELAND, Timothy D. Educação em prisões no Brasil: direito, contradições e desafios. **Em Aberto**. Brasília: v. 24, n. 66, 2011.
- JULIÃO, Elionaldo Fernandes (org). Educação para jovens e adultos em situação de restrição e privação de liberdade. In: \_\_\_\_\_ **Educação para jovens e adultos em situação de restrição e privação de liberdade**. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.
- LACAN, Jacques. **O avesso da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1992.
- \_\_\_\_\_. Kant avec Sade. In: Lacan, J. **Écrits**. Paris: Séuil, 1966.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarossano e JULIÃO, Elionaldo Fernandes. A educação na prisão como política pública: entre desafios e tarefas. **Educação e Realidade**. Porto Alegre: v. 38, n. 1, 2013.

ONU. Regras **Mínimas para o Tratamento de Prisioneiros da Organização das Nações Unidas**. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/fpena/lex52.htm>. 1957. Acesso em 27 de janeiro de 2014.

SÁ, Geraldo Ribeiro. **A prisão dos excluídos**. Juiz de Fora: Edufjf, 1996.

VIEIRA, Elisabeth de Lima Gil. A cultura da escola prisional: entre o instituído e o instituinte. **Educação e Realidade**. Porto Alegre: v. 38, n. 1, 2013.

WACQUANT, Loic. **Prisões da miséria**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.