

**UNIVERSIDADE PAULISTA – UNIP**

**ELOENIA OLIVEIRA DA SILVA**

**MEMÓRIA E ARTES:**

Um estudo de caso de alunos privados de liberdade em uma unidade prisional em Minas Gerais.

**SÃO PAULO**

**2026**

**ELOENIA OLIVEIRA DA SILVA**

**MEMÓRIA E ARTES:**

Um estudo de caso de alunos privados de liberdade em uma unidade prisional em Minas Gerais.

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Paulista – UNIP, para a obtenção do título de Doutora em Comunicação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Barbara Heller.

**SÃO PAULO**

**2026**

Silva, Eloenia Oliveira da.

Memória e artes: um estudo de caso de alunos privados de liberdade em uma unidade prisional em Minas Gerais / Eloenia Oliveira da Silva. - 2026.

157 f. : il. color.

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Paulista, São Paulo, 2026.

Área de concentração: Comunicação e Cultura Midiática.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Barbara Heller.

1. Memória individual e social. 2. Pessoas privadas de liberdade.  
3. Disciplina de arte. 4. Rede estadual de ensino de Minas Gerais.  
I. Heller, Barbara (orientadora). II. Título.

## **ELOENIA OLIVEIRA DA SILVA**

### **MEMÓRIA E ARTES:**

Um estudo de caso de alunos privados de liberdade em uma unidade prisional em Minas Gerais.

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Paulista – UNIP, para a obtenção do título de Doutora em Comunicação.

Aprovada em: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

### **BANCA EXAMINADORA**

---

Profª. Orientadora Drª. Barbara Heller  
Universidade Paulista - UNIP

---

Prof. Dr. Gustavo Souza da Silva  
Universidade Paulista - UNIP

---

Profª. Drª. Patrícia Vasconcelos Almeida  
Universidade Federal de Lavras - UFLA

---

Prof. Dr. Maurício Ribeiro da Silva  
Universidade Paulista - UNIP

---

Profª. Drª. Priscila Ferreira Perazzo  
Universidade Municipal de São Caetano do Sul - USCS

*Este trabalho é dedicado à minha mãe, Raquel, pelo suporte integral, incentivo e amor incondicional que foram a base da minha formação e o meu principal exemplo de vida. Ao meu pai, Daniel, pelo amor, determinação e pelo imprescindível apoio financeiro que viabilizou a concretização desta pesquisa. Ao meu irmão, Wellington, pela parceria, encorajamento e pelas valiosas contribuições intelectuais e discussões ao longo do processo. Aos meus estimados amigos Otávio e Hemenegildo, pelo apoio e motivação logística durante os períodos de maior ansiedade e pressão e a Mariane Paródia (Mari) que foi o início de tudo. A todos os outros colegas e amigos (não citarei nomes para não correr o risco de esquecer alguém) que, de maneiras diversas, colaboraram com esta trajetória. E, a comunidade acadêmica como um todo, que inspira a busca contínua pela excelência e pelo desenvolvimento social.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço inicialmente a Deus, cujo amparo e generosidade foram fundamentais para a conclusão deste doutorado, oferecendo-me força e serenidade nos momentos de maior desafio, entre idas e vindas de ônibus e aplicativo blablacar de MG para SP e vice-versa e no despertar cedo no dia posterior para enfrentar mais um dia de trabalho.

Dirijo meus profundos agradecimentos à minha família — minha mãe, meu pai e meu irmão — pelo apoio incondicional e pelo constante incentivo em minhas escolhas acadêmicas e profissionais.

Aos colegas do programa de doutorado, pelo diálogo construtivo e pela convivência solidária, em especial a Maria Luisa Ramirez Soares Marcato (Malu) – com quem escrevi lindos artigos e quero levar para a minha vida -, Fernando Antônio Rodrigues Neto – com quem compartilhei outro projeto de pesquisa e muito me diverti - e Antônio Roberto Rossi - que me ensinou a andar de ônibus e metrô em SP e compartilhou comigo as suas análises -, cuja parceria foi muito valiosa.

A minha orientadora, Professora Dr<sup>a</sup>. Barbara Heller, pela orientação criteriosa, pela confiança concedida e pelo respeito à autonomia do meu percurso investigativo.

Aos demais professores, agradeço pela disponibilidade, pelas discussões instigantes e pelos precisos apontamentos, que enriqueceram o rigor analítico deste trabalho e reforçaram a compreensão da comunicação como a base da ação racional orientada para o entendimento, sob a perspectiva de que a forma do meio da comunicação influencia mais a sociedade do que somente o conteúdo transmitido moldando percepções, relações sociais e culturais.

Ao Programa de Doutorado em Comunicação da Universidade Paulista (UNIP) e a todo seu corpo docente, pelos conhecimentos compartilhados e pela formação oferecida.

Por fim, expresso minha gratidão a todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desta pesquisa. Este trabalho é fruto de um esforço coletivo, no qual expectativas se transformaram em reflexão e construção científica.

A todos, o meu sincero agradecimento.

Conheça todas as teorias, domine todas as técnicas, mas ao tocar uma alma humana, seja apenas outra alma humana.

Carl Gustav Jung.

## RESUMO

Objetivou-se investigar e discutir os processos de (re)ativação das memórias individual e social em indivíduos encarcerados, mediante suas participações nas atividades da disciplina de Arte no âmbito escolar em unidades prisionais. A relevância social da pesquisa se dá pela contribuição na área da Comunicação de estudos voltados à comunidade encarcerada e suas relações com o campo da memória individual e especialmente a memória social. Caracteriza-se como uma pesquisa pioneira, considerando a escassez de dissertações e teses sobre tal temática na área comunicacional, conforme pesquisa realizada no repositório da Capes em junho de 2025. A pesquisa, de natureza qualitativa, foi desenvolvida em uma escola pública estadual situada no interior de uma unidade prisional na região sul mineira. Os participantes são pessoas privadas de liberdade matriculadas nas aulas de Arte do 3º ano do Ensino Médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para a coleta de dados, adotou-se uma abordagem etnográfica, mediante observação participante e registro sistemático em diário de campo. A análise dos dados foi conduzida por meio da técnica de análise de conteúdo com categorização temática do *corpus* empírico fundamentado no diário de campo e na produção artística dos participantes e, analisados em diálogo com o plano de curso de Arte estabelecido pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Os resultados obtidos confirmam a hipótese central do trabalho demonstrando que os conteúdos programáticos presentes nas aulas de Arte no ambiente prisional podem (re)ativar memórias individuais e sociais de pessoas privadas de liberdade, que funcionam como dispositivos de (re)construção identitária e facilitadores da reinserção social.

Palavras-chave: Memória individual e social; Pessoas privadas de liberdade; Disciplina de arte; Rede estadual de ensino de Minas Gerais.

## **ABSTRACT**

The objective was to investigate and discuss the processes of (re)activation of individual and social memory in incarcerated individuals, through their participation in Art class activities within the school setting in prison units. The social relevance of the research lies in its contribution to the field of Communication through studies focused on the incarcerated community and its relationships with the field of individual memory and especially social memory. It is characterized as pioneering research, considering the scarcity of dissertations and theses on this theme in the field of Communication, according to a search conducted in the Capes repository in June 2025. The research, of a qualitative nature, was developed in a state public school located inside a prison unit in the southern region of Minas Gerais. The participants are incarcerated individuals enrolled in Art classes for the 3rd year of High School in the Youth and Adult Education (EJA) modality. For data collection, an ethnographic approach was adopted, using participant observation and systematic recording in a field diary. Data analysis was conducted using the content analysis technique with thematic categorization of the empirical corpus based on the field diary and the participants' artistic production, and analyzed in dialogue with the Art course plan established by the State Department of Education of Minas Gerais. The results obtained confirm the central hypothesis of the work, demonstrating that the curricular content present in Art classes within the prison environment can (re)activate individual and social memories of incarcerated individuals, which function as devices for identity (re)construction and facilitators of social reintegration.

**Keywords:** Individual and social memory; Incarcerated individuals; Art class; Minas Gerais State Education Network.

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO .....	11
2 UNIDADES PRISIONAIS COMO ESPAÇOS DE VULNERABILIDADE E RESISTÊNCIA.....	18
2.1 Educação e unidades prisionais no contexto brasileiro .....	32
2.2 A eficácia do princípio da dignidade da pessoa humana no sistema carcerário brasileiro .....	48
3 MEMÓRIA E ARTES COMO DISPOSITIVOS DE (RE)EXISTÊNCIA: Intersecções com a remição de penas pela leitura e estudo no sistema prisional mineiro.....	56
3.1 Contexto histórico do surgimento da Lei de Execução Penal no Brasil ....	56
3.2 Da finalidade da pena .....	59
3.3 Instituto da remição de penas – estudo, leitura, memória e artes .....	68
4 MEMÓRIA SOCIAL E RECONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA NO CÁRCERE: Topografias da sobrevivência sob grades.....	76
4.1 Dupla estigmatização: entendendo as especificidades das mulheres privadas de liberdade.....	85
4.2 Professores em unidades prisionais: ressignificações de identidades.....	88
4.3 Memória social e políticas públicas.....	91
5 METODOLOGIA E ANÁLISE DE DADOS .....	116
5.1 Pesquisa etnográfica – desafios e potencialidades em contexto carcerário .....	117
5.2 Memória individual e social, arte e resistência no cárcere: O olhar etnográfico.....	119
5.3 Análise de dados: A (re)ativação da memória pela Arte no cárcere.....	122
5.4 Pré análise: O contexto como determinante.....	124
5.5 Exploração do material: Categorias .....	129
5.6 Tratamento dos resultados e interpretação teórica.....	133
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	145
7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	149

## 1 INTRODUÇÃO

Desde os primórdios da sociedade brasileira, indivíduos que praticam ações contrárias a preceitos legais impostos são segregados do convívio social, por meio da pena de reclusão, ou seja, pena privativa de liberdade a ser cumprida dentro de unidades prisionais.

Os primeiros indícios da “punição” surgiram na Antiguidade, época em que as punições eram frequentemente baseadas em castigos físicos cruéis e desumanos, com prisões sendo usadas principalmente para manter os réus sob custódia aguardando julgamento; os referidos espaços eram chamados de lugares de "suplícios". O direito penal não tinha a forma que se conhece hoje, e as bases das avaliações penais eram distintas, já que a detenção de um acusado era temporária, fornecida como uma etapa intermediária antes do julgamento efetivo. As penas durante esse período eram predominantemente a pena de morte ou castigos corporais (Foucault, 1987; Amorim, 2022).

Ao longo da Idade Média, as prisões continuaram a ser usadas para deter os presos aplicando ainda punições físicas como amputações, decapitações, enforcamentos, queimaduras com ferro e guilhotina. Essas punições tinham uma dimensão de espetáculo para a população e tinham o objetivo de demonstrar a supremacia das autoridades, que naquela época eram predominantemente os tribunais da Igreja Católica (Foucault, 1987; Amorim, 2022). Esse tipo de pena persistiu até o século XVIII, quando, posteriormente, com o fortalecimento da autoridade pública, o Estado adquiriu a capacidade de assumir o controle sobre o exercício do castigo, retirando-o das mãos dos tribunais da Igreja, do ofendido, da vítima ou de suas famílias, abolindo assim a sua titularidade (Oliveira, 1996).

Nesse contexto, o Iluminismo desempenhou papel crucial na humanização das penas e na elaboração de leis proporcionais aos crimes, posto que se baseou em princípios de racionalismo e no respeito à condição humana. Dito isto, o sistema jurídico praticado na Antiguidade difere consideravelmente do Direito Penal contemporâneo, uma vez que este último tem como um de seus princípios fundamentais a preservação da dignidade da pessoa humana. Portanto, pessoas privadas de liberdade devem ser respeitadas e tratadas de maneira digna, tal como qualquer outro ser humano (Foucault, 1987; Amorim, 2022).

Ultrapassado esse percurso histórico apresentado, iremos neste momento

tentar compreender as inovações legislativas brasileiras que buscaram preservar esse princípio fundamental da dignidade da pessoa humana no contexto prisional.

No Brasil a Lei de Execução Penal (Lei nº 7210/84) representa um conjunto de normas e princípios que visa garantir a aplicação efetiva das decisões judiciais contidas nas sentenças. Sendo assim, constitui-se em diretrizes que incluem medidas e instrumentos essenciais para garantir que o indivíduo privado de liberdade tenha direitos tanto dentro, como fora do sistema prisional.

No entanto, no sistema penal brasileiro, por meio desta mesma Lei de Execução Penal (1984), adota-se a teoria de que a pena é mais do que uma resposta do Estado à prática de crimes, com abordagem repressiva e retributiva das punições. Ela também busca aprimorar a personalidade do infrator objetivando reeducá-lo e reintegrá-lo à sociedade (Ribeiro, 2013). Ela prevê em seu artigo 1º que: “A execução penal tem por objetivo efetivar as disposições de sentença ou decisão criminal e proporcionar condições para a harmônica integração social do condenado e do internado” (Brasil, 1984). Ademais, regulamenta o acesso à educação, trabalho, saúde, assistência jurídica, penas alternativas e outras atividades voltadas para o aperfeiçoamento do sujeito do retorno ao convívio social.

Com efeito, no que tange ao acesso à educação e ao trabalho, a Lei de Execução Penal, em atenção à ótica humanista, trouxe a criação do instituto jurídico da remição da pena que tem como objetivo, durante a fase de execução da pena, reduzir gradual e proporcionalmente o período de encarceramento das pessoas privadas de liberdade. Isso pode ser realizado por meio de trabalho (tanto em regime fechado quanto em regime semiaberto) ou de estudo (aplicável em todos os regimes de cumprimento de pena). Portanto, de acordo com o previsto no artigo 126 da Lei de Execução Penal, para cada 03 (três) dias trabalhados será reduzido 01 (um) dia de pena e para cada 12 (doze) horas de frequência escolar será reduzido 01 (um) dia de pena, evidenciando, assim, o caráter contributivo deste instituto para a reinserção social do sujeito (Brasil, 1984).

Ademais, a Resolução nº. 391/2021 do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), com o objetivo de promover melhorias no sistema judiciário brasileiro, fez a previsão ainda de remição por práticas educativas não-escolares e por leitura. Notadamente, em relação à remição por leitura, essa poderá ser realizada por meio da leitura de qualquer livro e deverá resultar na elaboração por parte da pessoa privada de liberdade de um Relatório de Leitura, o qual é remetido às Varas de Execuções Penais

ou à Comissão de Validação instituídas por elas. A cada obra lida e reconhecida pelo poder judiciário, a pena é remida em 04 (quatro) dias podendo alcançar o limite de 48 (quarenta e oito) dias, ou seja, a leitura de no máximo 12 (doze) livros por ano (Brasil, 2021).

Nesse sentido, é possível inferir que tanto a Lei de Execução Penal e a Resolução do Conselho Nacional de Justiça utilizam mecanismos que têm por objetivo uma efetiva reinserção social de pessoas privadas de liberdade. Portanto, diante deste pano de fundo apresentado, é que se questiona: como homens privados de liberdade ativam suas memórias individuais e sociais durante as atividades oferecidas na disciplina de Arte no ambiente escolar inserido em unidades prisionais?

Importante mencionar que não foi possível a realização da pesquisa de campo junto aos participantes do gênero feminino, posto que as turmas formadas por mulheres correspondiam apenas ao nível de ensino fundamental, não havendo nenhuma turma feminina correspondente ao nível do ensino médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Ademais, por via de consequência, mesmo não sendo objeto de pesquisa deste estudo, será possível observar também a interação entre professor e aluno e os limites dessa mediação em espaços de vulnerabilidade, no caso em apreço, em unidades prisionais.

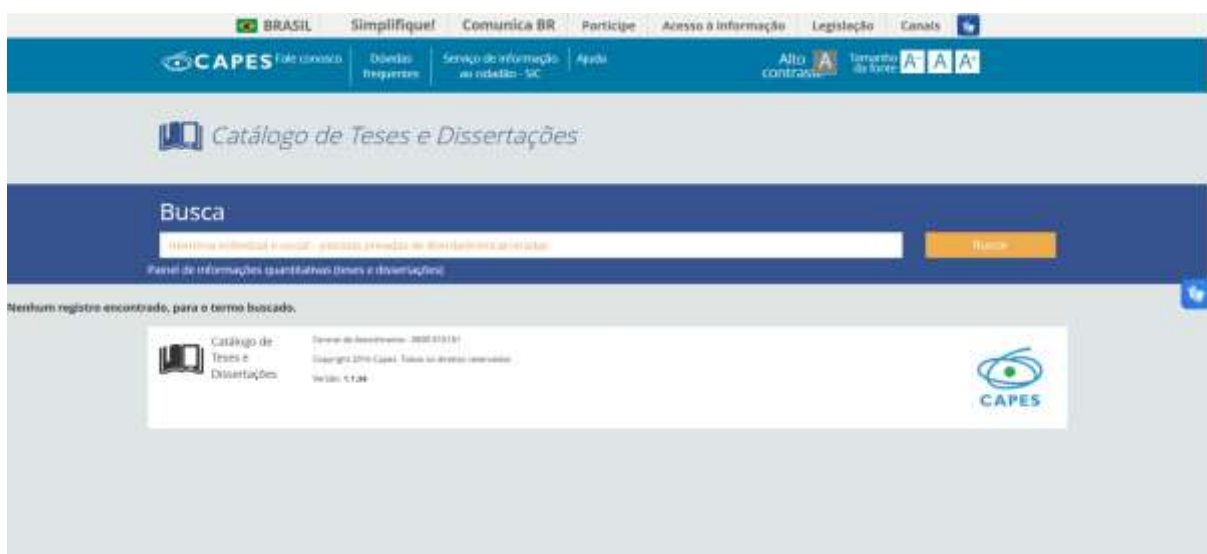
Neste contexto, parte-se da hipótese de que os conteúdos programáticos presentes nas aulas de Arte no ambiente prisional podem (re)ativar memórias individuais e sociais de pessoas privadas de liberdade, que funcionam como dispositivos de (re)construção identitária e facilitadores da reinserção social.

Para o alcance da proposta aqui delimitada, servirão como base de pesquisa teórica os estudos dos autores clássicos que não obstante tenham escrito suas teorias em contexto e estruturas diferentes (estrangeiro) servirão de base para se pensar o contexto carcerário brasileiro e realizar as devidas inferências. Neste contexto, abordam-se autores como Ângela Marques (2018) e Judith Butler (2011) em torno das vulnerabilidades nas interações comunicativas e da precariedade da vida, Mirabete (2022) e Nucci (2018) na perspectiva da finalidade da pena e o instituto da remição de penas, Elsa Peralta (2007), Maurice Halbwachs (1990), Michel Pollak (1992) e Elizabeth Jelin (2001), sobre memória social, identidade e lutas políticas, dentre outros autores.

Dito isto, vislumbra-se aqui uma necessidade premente de ampliar a compreensão sobre os processos de reinserção social de pessoas privadas de liberdade, considerando a evolução histórica e jurídica do sistema penal brasileiro, consolidada na Lei de Execução Penal (Lei nº 7.210/84), e o avanço no reconhecimento da dignidade humana e na função ressocializadora da pena, ao menos na teoria.

E, neste contexto, o que se observa preliminarmente é que, ainda são escassos os estudos sobre como as memórias individuais e sociais são (re)ativadas nesses ambientes, especialmente em disciplinas como Arte, cuja natureza expressiva deve favorecer a reflexão subjetiva e coletiva. Assim, esse estudo justifica-se pelo preenchimento de uma lacuna acadêmica relevante: não há registros de pesquisas no repositório da Capes que articulem as categorias "memória individual e social" e "pessoas privadas de liberdade", conforme demonstra a figura 1:

Figura 1 - Pesquisa com as palavras-chave: “memória individual e social” e “pessoas privadas de liberdade/encarceradas”.



Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES em 03/06/2025.

Ademais, quando se pesquisa no repositório da Capes no catálogo de teses e dissertações, com outras categorias mais genéricas como: "memória social" e "pessoas encarceradas", dos 06 (seis) resultados encontrados, nenhum está inserido na área da Comunicação e tem relação direta com o conceito de memória social, conforme se verifica na figura 2:

Figura 2 - Pesquisa utilizando como palavras-chave: “memória social” e “pessoas encarceradas”.

6 resultados para **memória social - pessoas encarceradas**  
Exibindo 7-20 de 6

[Refinar meus resultados](#)

**Tipo:** 2 opções

Doutorado/Tese 3

Mestrado/Dissertação 3

**Ano:** 3 opções

2023 4

2020 1

2022 1

**Autor:** 6 opções

ALEXANDRE PALMEIRA ELON 1

DANIEL DIEGO ALVES DA SILVA DE SOUZA 1

Douglas Belle 1

ELIANE ANDREA BENDER 1

FERNANDA BIEPO CORREIA 1

1. Ballia, Douglas. **Memórias e sonhos de encarcerado - estudo realizado a partir da idéia de servião em Espinosa** 30/09/2000 307 f. Mestrado em PSICOLOGIA SOCIAL. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: IPUSP  
[Trabalho anterior à Plataforma Sucupira](#)
2. SOUZA, DANIEL DIEGO ALVES DA SILVA DE. **"Onde Estão os Negros?": Relatos Sobre a Representação do Bandido em um Bairro do Oeste Carioca** 05/04/2023 118 f. Mestrado em JUSTIÇA E SEGURANÇA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, Niterói Biblioteca Depositária: Biblioteca do NEPEC-UFF  
[Detalhes](#)
3. BENDER, ELIANE ANDREA. **A literatura como forma de expressão de quem tem o direito de permanecer calado** 15/11/2023 169 f. Doutorado em LETRAS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE, Rio Grande Biblioteca Depositária: BDT0 SIB FURG  
[Detalhes](#)
4. CORREIA, FERNANDA BIEPO. **NARRATIVAS DE SOBREVIVENTES AO CÂRCERE E SUAS APRENDIZAGENS BIOGRÁFICAS** 22/11/2022 195 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE, São Cristóvão Biblioteca Depositária: Bicen  
[Detalhes](#)
5. ELON, ALEXANDRE PALMEIRA. **A PROVA TESTEMUNHAL E A SELETIVIDADE PENAL NO PROCESSO PENAL BRASILEIRO: VIOLAÇÕES DE DIREITOS HUMANOS DE PESSOAS NEGRAS** 25/04/2023 114 f. Mestrado em Direitos Humanos Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE TIRADENTES, Aracaju Biblioteca Depositária:  
[Detalhes](#)
6. GOMES, LUZINET MARIA FONTENELE. **MEMÓRIA DO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA ESCOLA DO CONJUNTO PENAL DE JEQUIÉ NO ATENDIMENTO ÀS MULHERES PRIVADAS DE LIBERDADE** 14/12/2023 202 f. Doutorado em MEMÓRIALINGUAGEM E SOCIEDADE Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA, Vitória da Conquista Biblioteca Depositária: Biblioteca Professor Antônio de Moura Pereira  
[Detalhes](#)

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES em 03/06/2025.

Portanto, esta pesquisa se justifica não apenas pela relevância do tema pouco abordado em nosso contexto social, mas ao investigar como detentos do 3º ano do Ensino Médio EJA (re)ativam suas memórias nas aulas de Arte, a pesquisa pode: **ampliar debates no campo da Comunicação e das Ciências Sociais** sobre vulnerabilidade, educação e memória; **oferecer subsídios para políticas públicas** ao consequentemente observar a interação professor-aluno em contextos prisionais; **articular dimensões educacionais, culturais e jurídicas**, reforçando o papel da arte como ferramenta de ressignificação de trajetórias e **contribuir para a efetividade da LEP e das resoluções do CNJ**, ao demonstrar como atividades pedagógicas podem potencializar a reintegração social.

É importante esclarecer que, a escolha da série de ensino, ou seja, 3º ano do Ensino Médio EJA e da disciplina de Arte baseia-se em critérios metodológicos sólidos. Em primeiro, a escolha da série se deu pelo critério da estratégia, posto que nesta fase escolar de finalização dos estudos os participantes possivelmente possuem

maior bagagem experiencial, o que permite, em tese, a observação da ativação de memórias individuais e sociais. Já em um segundo a escolha pela disciplina de Arte se deu pelo critério de possível maior incidência de situações concretas que envolvam a (re)ativação da memória individual e social dos participantes, dado o caráter sugestivo/propício dos conteúdos programáticos dessa disciplina que relacionam linguagem oral, escrita e audiovisual.

Ademais, os resultados obtidos podem ainda contribuir para eventuais melhorias na grade curricular do ensino de Arte, beneficiando as demais gerações de estudantes, especialmente os que se encontram privados de liberdade.

A presente pesquisa, um estudo de caso, adotou a abordagem qualitativa, a partir da compreensão de Ludke e André (1986), posto que os dados a serem coletados foram em sua grande maioria exploratórios e descritivos. Na concepção afirmativa do autor Gil, “as pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática” (1999, pág.44), razão pela qual se justifica sua adoção na presente pesquisa.

Neste contexto, optou-se pela pesquisa etnográfica para a obtenção dos dados, a qual foi devidamente submetida e aprovada pelo Comitê de Ética, e, que se concretizou sob a forma de observação *in loco* e participação em sala de aula, pátios e outros espaços, diálogos em profundidade com alunos e educadores, e, análise de documentos pedagógicos e produções artísticas. As notas de campo detalhadas em diário de campo compõem a base para a análise de conteúdo qualitativa (Bardin, 2011), efetivando um rigor sistemático para a interpretação dos dados.

E também, pela escolha do método indutivo que parte do pressuposto da observação de casos da realidade concreta da qual derivam as generalizações (Gil, 1999; Lakatos; Marconi, 1993). Servindo como *corpus* de análise, o diário de campo e produções artísticas de homens privados de liberdade que estavam regularmente matriculados e frequentando as aulas da disciplina de Arte no 3º ano do Ensino Médio EJA, em uma escola pública estadual inserida dentro de uma Penitenciária Regional sediada no Sul de Minas, frente aos conteúdos programáticos elaborados pela Secretaria de Educação de Minas Gerais na disciplina de Arte.

Deste modo, no plano de análises de dados embasada na análise de conteúdo, pretendeu-se realizar a pré-análise, codificação aberta e categorização para identificar temas como expressão de autonomia, evasão simbólica e tensões na

relação docente-discente, articulando as vozes dos participantes com o referencial teórico sobre memória e educação em prisões (Bardin, 2011).

Todavia, antes de adentrarmos aos resultados desta pesquisa, propõem-se algumas discussões teóricas, a partir da caracterização das unidades prisionais brasileiras como espaços de vulnerabilidade, mas também espaços de resistência, ao qual nos aprofundaremos no primeiro capítulo seguinte.

E por oportuno, disponibilizamos neste momento o Diário de Campo elaborado, que serviu de base, para a análise do referencial teórico selecionado e para a análise de conteúdo realizada:

[https://drive.google.com/file/d/1awdsJoKutBJoKo5Vez7u\\_Q8DRf9X9bBQ/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1awdsJoKutBJoKo5Vez7u_Q8DRf9X9bBQ/view?usp=sharing)

## 1 UNIDADES PRISIONAIS COMO ESPAÇOS DE VULNERABILIDADE E RESISTÊNCIA

A reflexão acerca da vulnerabilidade, conforme articulada na obra **Vulnerabilidades, Justiça e Resistências nas Interações Comunicativas** (Marques, 2018), revela que essa condição não é fixa ou inerente, mas sim um estado relacional e contingente que adquire dimensões éticas e políticas quando posto em diálogo com as experiências dos sujeitos marginalizados. Nesse sentido, analisar as unidades prisionais como espaços de vulnerabilidade permite aprofundar a compreensão de como os dispositivos de exclusão, normatização e estigmatização operam e, ao mesmo tempo, abrem caminhos para o surgimento de formas de resistência e ressignificação de identidades.

A vulnerabilidade, entendida a partir dos debates teóricos que permeiam estudos sobre justiça e reconhecimento (Butler, 2011; Levinas, 1988, 1999, citados por Marques, 2018), manifesta-se como resultado das relações de poder e da precariedade material e simbólica. Ela revela a forma como determinados discursos e enquadramentos institucionais designam sujeitos como “vulneráveis”, reforçando uma narrativa que os apresenta como desprovidos de agência. Ao mesmo tempo, essa condição abre espaço para que se compreenda a possibilidade de resistência, uma vez que o reconhecimento da vulnerabilidade implica a escuta ética da alteridade, aqui refletida no ato de parar de ver as pessoas privadas de liberdade através dos rótulos do sistema penal (criminoso, perigoso, degenerado) e se abrir para escutar as pessoas reais que estão ali, em sua humanidade incontestável, complexa, vulnerável e resistente. É essa escuta que quebra o discurso normativo e desumanizador da prisão e abre espaço para se enxergar a possibilidade de mudança, tanto neles quanto no próprio sistema, em aposta na transformação dos discursos normativos que definem a ordem estabelecida.

Essa dialética ganha contornos ainda mais agudos quando lembramos de Loïc Wacquant (2001, p. 42 e 152, citado por Marques, 2018). Em sua análise da gestão penal da miséria, o sociólogo demonstra como o cárcere opera como instituição total de marginalização avançada, convertendo vulnerabilidades sociais em estigmas permanentes. Já Ângela Davis (2018) nos convida a enxergar o sistema prisional como herdeiro direto das lógicas escravocratas - onde a desumanização é projeto político.

No contexto das unidades prisionais, a vulnerabilidade adquire uma dimensão potencializada. Esses espaços – marcados pelo isolamento, pela imposição de regimes disciplinares e pela estigmatização – constituem microcosmos nos quais as relações de poder se intensificam e as condições de exclusão se reiteram. Os indivíduos encarcerados frequentemente chegam ao sistema prisional vindos de trajetórias permeadas pela violência, exclusão social e precariedade, o que os torna alvos de políticas que reforçam a lógica do “vulnerável” como sujeito desprovido de aptidão para a transformação (Fassin, 2006, citado por Marques, 2018).

A geografia carcerária espelha fraturas sociais profundas, transformando a vulnerabilidade, longe de ser um acidente ou condição estática, em matéria-prima de um projeto político que fabrica corpos administráveis. Como destaca Marques (2018), essa condição emerge de arquiteturas de poder que convertem diferenças em hierarquias e miséria em crime, atingindo seu ápice nas penitenciárias.

A seu turno, Michel Foucault (1987) nos oferece a chave para decifrar os dispositivos disciplinares que fabricam corpos dóceis, mas é com Giorgio Agamben (2002) que compreendemos a radicalidade da exclusão carcerária: o detento como *homo sacer* - vida nua destituída de valor político, reduzida à pura vulnerabilidade biológica.

Dentro do ambiente prisional, a rigidez dos enquadramentos institucionais atua na reprodução de práticas de controle biopolítico, aqui entendido como o conjunto de práticas e dispositivos institucionais que regulam, disciplinam e gerenciam os corpos e as vidas das pessoas com base em normas e enquadramentos preestabelecido. Em outras palavras, os dispositivos de segurança e os mecanismos de regulação tendem a consolidar uma imagem caricatural e excludente. Essa visão reduz o preso à condição de vítima passiva, desconsiderando as potencialidades de resistência e a capacidade de ressignificação da própria identidade por meio de práticas de autoexpressão e de contestação criativa (Butler, 2015; Rancière, 2010, citados por Marques, 2018).

A crítica central ao modelo prisional atual reside na impossibilidade, ou na dificuldade, de se reconhecerem as singularidades dos sujeitos encarcerados, cuja experiência de vulnerabilidade pode, paradoxalmente, ser a origem de práticas transformadoras. Inspirados por uma abordagem que une o estético e o político (Rancière, 2004; 2010, citado por Marques, 2018), é possível vislumbrar o espaço

prisional não como um destino de exclusão, mas como um campo potencial de reinvenção e resistência.

Quanto mais o sistema tenta aniquilar humanidade, mais insurgem formas de rebelião silenciosa. Quando analisamos Foucault (1987, p. 141) é possível descrever as disciplinas como anatomias do poder, em cujas entranhas do panóptico brotam contra anatomias.

Por outra ótica, Certeau (1998) em sua análise vai além de Foucault. Enquanto Foucault (1987) descreve a anatomia do poder disciplinar (a estratégia), Certeau fornece as ferramentas para analisar as maneiras de resistir e existir dentro dessa anatomia (as táticas). Portanto, mesmo sob um dos aparatos de poder mais totais (aqui adequando o conceito às prisões brasileiras), os indivíduos encontram meios de inventar seu cotidiano e praticar uma liberdade mínima, porém significativa, por meio de suas "artes de fazer" – no caso, a arte de lembrar e também de imaginar.

Neste mesmo contexto, no entanto, sob outro prisma teórico, o autor Erving Goffman (1974, p. 11) define "instituição total" como um local de residência e trabalho onde um grande número de indivíduos, em situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por um período considerável, leva uma vida fechada e formalmente administrada. Portanto, adequando ao cenário brasileiro pode-se inferir que as prisões servem como um exemplo claro desse conceito, ainda que suas características fundamentais também possam ser encontradas em instituições cujos participantes não tenham cometido qualquer ato ilegal. O aspecto central desses estabelecimentos, que incluem prisões, conventos, quartéis e hospitais psiquiátricos (Goffman, 1974, p. 16), é a "ruptura das barreiras que comumente separam essas três esferas da vida" – dormir, brincar e trabalhar (Goffman, 1974, p. 17).

Pelo exposto, Goffman (1974, p. 17-18) elenca características-chave que definem a instituição total:

1. **Fechamento:** Todos os aspectos da vida ocorrem no mesmo local, sob uma única autoridade.
2. **Vida em comum:** As atividades diárias são realizadas na companhia imediata de um grande grupo de outros "internados", tratados de forma homogênea.

3. **Rotina Administrada:** As atividades são rigorosamente estabelecidas em horários e impostas por um sistema de regras formais explícitas, gerenciado por funcionários.

4. **Plano Racional:** As atividades são organizadas para, supostamente, cumprir os objetivos oficiais da instituição.

Uma consequência fundamental dessa estrutura é a divisão social básica entre um grande grupo controlado, que argumentamos ser os "internados" (pessoas privadas de liberdade), e uma pequena "equipe dirigente" (agentes estatais), que supervisiona (Goffman, 1974, p. 18). A equipe dirigente tende a ver os internados através de estereótipos hostis, e vice-versa, havendo pouca mobilidade ou comunicação entre os estratos (Goffman, 1974, p. 19).

O processo central vivenciado pela pessoa privada de liberdade é a "mortificação do eu" (Goffman, 1974, p. 23). Ao ingressar, o indivíduo é submetido a um despojamento de seus papéis sociais anteriores. No cenário de muitas prisões brasileiras, ele é desprovido de seus bens, de seu nome (substituído por um número ou designação), de sua aparência (através de uniformes e cortes de cabelo padronizados) e de sua autonomia para realizar atividades básicas (Goffman, 1974, p. 24-30). Esse processo visa quebrar a identidade civil do indivíduo e reconstruí-la segundo as regras da instituição.

Sob essa perspectiva, argumentamos que a maior parte das prisões brasileiras operam, inegavelmente, como instituições totais no que tange à mortificação do eu. A superlotação, as condições insalubres, a padronização de vestimentas (quando existem), as revistas vexatórias e a rotina degradante são mecanismos eficazes de despojamento da identidade e da dignidade humana. O controle sobre o tempo, o espaço e o corpo da pessoa privada de liberdade segue a lógica descrita por Goffman (1974) para a submissão do internado. A divisão entre "equipe dirigente" (agentes penitenciários) e "internados" (pessoas privadas de liberdade) é clara, marcada pela desconfiança mútua e pela manutenção de estereótipos (Goffman, 1974, p. 19).

Ainda neste contexto, o debate público sobre as unidades prisionais é, quase invariavelmente, enquadrado pela linguagem da "crise", do "colapso" ou da "falha" sistêmica. Contudo, uma análise crítica informada pelo pensamento de Judith Butler (2011) obriga-nos a questionar essa narrativa. E se o sistema carcerário não for uma

falha, mas um projeto funcional de gestão diferencial da população? Em outras palavras, e se a unidade prisional contemporânea é, fundamentalmente, um aparato de engenharia social, cujo objetivo principal é a produção e administração de vidas ativamente tornadas precárias?

Judith Butler (2011, p. 13) em seu ensaio **Vida precária** articula a base de um vínculo ético na capacidade de "reconhecer a humanidade deste Outro sob ameaça". O sistema prisional, argumentamos aqui, é o mecanismo que opera precisamente para impedir esse reconhecimento. Ele funciona como uma zona de exceção ética, onde a violência estatal é legitimada através de um processo contínuo de desumanização.

Para que a sociedade tolere a superlotação, a doença e a tortura endêmica como meros problemas de gestão, é necessário que a vida da pessoa privada de liberdade seja primeira enquadrada como uma vida que não importa, uma vida que não é passível de luto. A prisão é, portanto, sob essa perspectiva, menos um lugar de reabilitação e mais um dispositivo para fabricar o desumano.

A violência física que define o cotidiano da prisão é antecedida e sustentada por uma violência epistêmica: a da representação. Butler (2011, p. 13) é categórica ao afirmar que "a representação da alteridade constitui-se em um meio de humanização/desumanização". O indivíduo privado de liberdade, no imaginário social, raramente escapa da segunda categoria. Nos "nossos tempos midiáticos" (Butler, 2011, p. 13), a figura da pessoa privada de liberdade é incessantemente construída de formas que impedem nossa identificação com ele(a).

Essa falha programada na identificação é um projeto político. A pessoa privada de liberdade é, por definição, aquela "que não têm oportunidade de representar a si mesmo" (Butler, 2011, p. 24). Essa ausência de autorrepresentação, essa mudez forçada, abre o vácuo para que sejam "tratados como menos que humanos, de serem vistos como menos humanos ou, de fato, nem serem mesmo vistos" (Butler, 2011, p. 24). A invisibilidade social aqui é a condição de possibilidade para a negligência e a violência institucional.

Quando a pessoa privada de liberdade é tornada visível pela mídia, é quase sempre através de perspectivas que justificam sua exclusão. Butler (2011, p. 24) analisa como "o rosto do tirano ou o rosto do terror do inimigo servem como manobras a serviço da guerra". Adequando o contexto ao sistema penal brasileiro sustentamos que essa tática é replicada numa guerra interna de baixa intensidade: o rosto do "bandido", do "monstro" ou do "traficante" é exibido não para gerar reconhecimento

ético, mas para solidificar seu status como ameaça. Essa personificação específica, adverte Butler (2011, p. 24), "opera sua própria desumanização". Sendo assim, o rosto mediatizado do criminoso serve como a justificativa para sua eliminação, seja a eliminação da vida cívica, seja a morte lenta administrada pela superlotação e pela negação de cuidados básicos.

É crucial diferenciar a vida precária (condição ontológica) da precariedade (condição política). Butler (2011) sugere que toda vida é, em certo sentido, precária, pois depende de outras vidas e de suportes sociais e políticos para se manter. Contudo, a precariedade é a condição politicamente induzida na qual certos grupos são diferencialmente expostos ao risco de dano, violência e morte.

Em alusão a essa diferença conceitual, uma unidade prisional brasileira seria o aparato por excelência da precariedade. Isto porque ela toma uma vida que já é precária e a submete muitas vezes a condições que a tornam insuportável, maximizando sua exposição à "ameaça" (Butler, 2011, p. 13). A superlotação, a falta de higiene, a comida inadequada, a epidemia de doenças infecciosas não são acidentais. Argumentamos que são escolhas políticas que decidem quais populações devem arcar com o fardo máximo da precariedade, tornando-as "menos que humanas" (Butler, 2011, p. 24) na prática, antes até de o serem no discurso.

É aqui que a ética de Levinas, mobilizada por Butler (2011), torna-se fundamental. Antes de qualquer contrato social ou declaração de direitos, existe a "imposição" ética do "rosto" do Outro (Butler, 2011, p. 16-17). O rosto, para Levinas, é a epifania da alteridade, a "extrema precariedade do outro" que, ao se apresentar, emite um mandamento ético primordial: "tu não matarás" (Butler, 2011, p. 17-18). O rosto é o que nos torna responsáveis.

Nesse viés, demonstramos que a unidade prisional funciona como uma possível máquina de destruição do rosto. Através da uniformização, da raspagem dos cabelos, da numeração e, principalmente, do amontoamento, o sistema apaga a singularidade do rosto. Ele transforma o indivíduo muitas vezes em massa carcerária, um conceito abstrato e desprovido de rosto, tornando impossível a relação ética "face a face" que, segundo Butler e Levinas, é o que nos "torna incapaz de matar" (Butler, 2011, p. 22).

A relação ética com o Outro precário não é pacífica, ela é, na visão de Butler (2011, p. 19), profundamente paradoxal. A extrema vulnerabilidade do Outro é, ao mesmo tempo, o que nos proíbe matá-lo e o que nos tenta a fazê-lo. A prisão é a

materialização desse impasse moral, onde a balança possivelmente pendeu tragicamente para a tentação.

Butler (2011) descreve essa tensão fundamental da condição humana:

[...] o rosto do outro em sua precariedade e condição de indefeso é, para mim, ao mesmo tempo, a tentação de matar e um chamado à paz, o 'não matarás'. A precariedade do rosto é o que não posso matar, ou o que me proíbe matar. E, contudo, é também aquilo que devo ter em mira para matar. Assim, o rosto ao mesmo tempo faz de mim um assassino e me proíbe assassinar (Butler, 2011, p. 19).

O sistema prisional contemporâneo é a solução burocrática para esse dilema ético. Confrontado com o rosto que o proíbe assassinar, o Estado não assume a responsabilidade, ele a dilui. Ele não "mata" ativamente (o que geraria ansiedade moral, como a de Jacó), mas ele deixa morrer (Butler, 2011, p. 20). A "tentação de matar" é racionalizada e executada lentamente através da negligência administrativa, da superlotação e por vezes da recusa de cuidados (Butler, 2011, p. 19).

A ética é substituída pelo "cálculo". A administração penitenciária opera não pela ética da vida do Outro, mas pelo cálculo de custos, pela gestão de riscos e pela lógica da "autopreservação" social (Butler, 2011, p. 17-21). Ao fazê-lo, ela escolhe ser o "assassino" (Butler, 2011, p. 19) de forma impessoal e justificada.

No entanto, se a prisão destrói o rosto individual, a precariedade encontra outra forma de se manifestar. Butler (2011, p. 18) oferece uma descrição poderosa ao expandir o conceito de "rosto" para além da face, recorrendo à leitura de Levinas sobre os campos de prisioneiros:

O que me impressiona no modo como ele [Levinas] lê o rosto não é apenas a ênfase na vocalização agonizante, no som que o rosto emite e que precede e limita a entrega de qualquer significado semântico. É também o fato de que, em sua descrição das costas das mulheres em Lubianka, que esperavam notícias de seus maridos, filhos e pais que eram detentos políticos, as costas humanas, o movimento do pescoço, as omoplatas movendo-se para cima e para baixo em tensão, tudo parecia chorar, soluçar e gritar (Butler, 2011, p. 18).

Adequando ao nosso contexto de pesquisa, esta é a descrição exata de uma unidade prisional superlotada. O "rosto" ético do cárcere não é a face de uma pessoa privada de liberdade, mas o corpo coletivo em sofrimento: as "costas humanas" que se contorcem para encontrar espaço no chão da cela, a pele doente, os corpos amontoados que "pareciam chorar, soluçar e gritar" (Butler, 2011, p. 18), características que também compõem na descrição do diário de campo desta pesquisa.

A superlotação é uma "vocalização agonizante"; o cheiro da doença, o som dos gemidos, a visão da massa de corpos, tudo isso é o "rosto" do sistema prisional, emitindo um grito ético "que precede e limita a entrega de qualquer significado semântico" (Butler, 2011, p. 18). É uma demanda que não pode ser traduzida em palavras, apenas sentida. A sociedade, ao ignorar esse grito, falha em "acordar para aquilo que é precário em outra vida" (Butler, 2011, p. 19).

Portanto, argumentamos que a unidade prisional é, em última análise, a antítese do espaço público democrático. Butler (2011, p. 33) encerra seu ensaio refletindo sobre a importância de "criar um senso do público no qual vozes de oposição não são temidas, degradadas ou descartadas, mas valorizadas". Todavia, muitas vezes a prisão é o mecanismo que faz exatamente o oposto, é o espaço onde as vozes não são apenas degradadas ou descartadas, mas ativamente silenciadas e destruídas. A morte ou o sofrimento de uma pessoa privada de liberdade não é registrado como perda pública, mas como um dado estatístico ou, pior, como um resultado esperado.

Neste contexto, defendemos aqui que a crise carcerária brasileira não é, portanto, uma falha de gestão que se resolve com mais vagas ou melhor cálculo. É uma falha ética fundamental, um possível projeto político de produção de precariedade e de mortes. A superação desse quadro institucional exige mais do que reformas, exige um "despertar" para a precariedade das vidas que o próprio Estado, em nome da "autopreservação", escolheu ativamente destruir (Butler, 2011, 19-21).

Não obstante, não seja inteiramente a realidade do cenário brasileiro, a autora Ana Paula Moniz Freire argumenta que:

De acordo com Thompson (2007), há quatro fatores que definem quem será selecionado pelo sistema penal: o fato da infração penal ser visível; o agente estar em consonância com o estereótipo de criminoso; incapacidade do agente de se beneficiar da corrupção e da prevaricação; e o agente ser vulnerável a violências e arbitrariedades. O primeiro fator está relacionado ao agente realizar um ato infracional em via pública onde possa ser observado por policiais ou pelo público, este último podendo eventualmente alertar a polícia. Com isso, tem-se que os membros das classes menos favorecidas são mais vulneráveis que os das classes superiores, pois seus delitos ocorrem em sua maioria nas ruas, enquanto os delitos das classes superiores ocorrem, na maioria dos casos, em lugares fechados, longe do público. O segundo fator diz respeito ao autor estar em conformidade com o estereótipo de criminoso, que alimenta as estatísticas do crime, pois os policiais e o público em geral tendem a agir em conformidade com este estereótipo, que está ligado a características como: baixa escolaridade, morador de rua ou favela, família desorganizada, desempregado ou com subemprego, aspecto físico e cor de pele, além de apresentar registros policiais. Devido a essas características, uma pessoa pode ser vista como criminosa antes mesmo de cometer um delito.(...) O terceiro fator, incapacidade de o autor de se

beneficiar da corrupção e da prevaricação, está em consonância com a grande desigualdade social presente na sociedade brasileira, pois dinheiro, poder e importância são os fatores que mais afastam os grupos sociais. Então, se o autor do delito não dispõe de recursos, não consegue se beneficiar da corrupção; se não dispõe de poder e importância não se beneficia da prevaricação.(...) O último fator, o autor ser vulnerável a violências e arbitrariedades, está relacionado ao fato de a maioria dos delitos serem resolvidos através da confissão do autor. Segundo Thompson (2007), quando a confissão ocorre, a investigação se concentra em encontrar elementos que confirmam tal confissão. Se ela não ocorre, geralmente, a investigação se perde e não chega a lugar nenhum. Isso significa que a coação é extremamente significativa para uma investigação ter sucesso. E, muitas vezes, essa coação é feita mediante tortura (Freire, 2012, p. 28.29).

A parte do trecho acima que nos interessa argumenta o conceito de seletividade do sistema penal, onde muitas vezes o sistema de justiça criminal não combate o crime de forma geral, mas desenhado para controlar uma população específica e marginalizada. Os dois fatores mencionados (incapacidade de usar corrupção e vulnerabilidade à violência) reforçam isso: na maioria dos casos quem é preso é quem não tem dinheiro para subornar ou pagar bons advogados e não tem poder social.

Eis o paradoxo revelado por Rancière (2010, citado por Marques, 2018): onde o sistema vê apenas corpos para encarcerar, pode florescer política no sentido mais radical. Como? Através de gestos que rasgam o tecido do controle: um verso escrito às escondidas, uma peça de teatro no pátio, um detento que grava um poema na parede com fragmento de tijolo pratica o que Rancière (2010, p. 58, citado por Marques, 2018, p. 112-115) chamaria de "partilha do sensível", furtando da instituição o monopólio da narrativa. Esses gestos podem se configurar metaforicamente em atos de guerra semiótica, aqui compreendidos como ações, gestos ou produções que contestam e tentam dismantelar os significados impostos por um sistema de poder, criando e afirmando significados novos e subversivos. É uma luta travada no campo simbólico, mas com consequências profundamente materiais. Não se usam tanques ou armas, mas versos, gestos, imagens e palavras.

Este paradoxo nos permitiu vislumbrar que a escolha pela disciplina de Arte, dentre tantas outras da base nacional comum curricular, seria o objeto ideal para a investigação e discussão de memórias individuais e sociais no contexto de unidades prisionais brasileiras.

Ainda sob o prisma dos gestos simbólicos ou "partilha do sensível", é possível relacionar teoricamente como essas práticas simbólicas ecoam a pedagogia do oprimido de Paulo Freire (1974), que via na educação libertadora um caminho de

descolonização das mentes. Sustentamos que, ao designar o sistema de coordenadas que define o que é visível, dizível e inteligível no tecido social (partilha do sensível), as práticas simbólicas emergem não como meros acessórios culturais, mas como atos políticos de alta densidade. Tais gestos, ao reconfigurarem os contornos do perceptível, operam uma fissura na ordem estética estabelecida, desafiando as hierarquias que naturalizam a invisibilidade dos corpos e das vozes subalternizadas. É nesse território de disputa pelo sensível que se pode estabelecer uma potente interlocução teórica com a **Pedagogia do Oprimido** de Paulo Freire (1974).

Para Freire, a educação libertadora constitui-se, antes de tudo, num empreendimento de descolonização das mentalidades. O processo de libertação transcende a mera aquisição de informações, configurando-se como uma práxis que envolve a reflexão e a ação dos sujeitos sobre o mundo para transformá-lo. A pedagogia bancária, por oposição, atua como um instrumento de manutenção da ordem opressora, imobilizando os educandos na passividade e na aceitação acrítica de um mundo dado. A verdadeira educação, na perspectiva freireana, exige uma ruptura com esse *status quo* epistêmico, promovendo um movimento dialético de conscientização, no qual os oprimidos se reconhecem como sujeitos de sua própria história.

Dessa forma, a descolonização das mentes, objetivo nuclear do projeto freireano, não se opera apenas no plano discursivo-racional, mas também no plano sensível e afetivo. O gesto simbólico, ao criar novas paisagens sonoras, novas iconografias e novas coreografias sociais, contraria os sentidos treinados pela lógica dominante. Ele oferece uma pedagogia encarnada, uma aprendizagem por meio do corpo e do espaço, que contesta a monocultura do pensamento. Esta, por sua vez, é uma herança direta do projeto colonial, que instaurou uma hierarquia de saberes e uma negação da humanidade do Outro.

Portanto, a relação teórica aqui proposta sugere que as práticas simbólicas funcionam como um dispositivo pedagógico freireano extramuros. Elas materializam a "partilha do sensível" como um campo de batalha política, onde a libertação se inicia pela capacidade de reivindicar um lugar no regime do visível e do dizível. Através delas, a pedagogia do oprimido demonstra sua vocação para transcender os espaços formais de ensino, transformando a própria esfera pública em uma sala de aula dialógica, na qual os oprimidos não apenas aprendem, mas ensinam, à sociedade como um todo, novas possibilidades de ser, estar e sentir no mundo.

Para além da reconfiguração do sensível, a eficácia política dos gestos simbólicos pode ser igualmente decifrada à luz do conceito do autor Homi Bhabha (1998, p. 52) sobre "terceiro espaço" - zonas intersticiais onde identidades híbridas podem emergir, desafiando narrativas dominantes. Para o teórico pós-colonial, este espaço não designa um *locus* físico ou uma síntese dialética harmoniosa, mas uma zona intersticial de negociação cultural, onde os signos são apropriados, traduzidos e ressignificados. É nesse intervalo, nessa fenda aberta no tecido da autoridade colonial e das narrativas dominantes, que identidades híbridas e ambivalentes podem emergir, desestabilizando as fronteiras rígidas entre centro e periferia, colonizador e colonizado.

Os gestos simbólicos, quando analisados por esta ótica, materializam e performatizam precisamente esse terceiro espaço. Eles não se limitam a uma mera rejeição ou oposição binária ao cânone opressor; antes, operam através de uma astúcia cultural que se apropria dos próprios elementos do repertório dominante para esvaziá-los de seu significado original e inscrever neles sentidos subalternos. Um exemplo paradigmático reside na ressignificação de ícones ou datas nacionais hegemônicas, que, ao serem apropriados por movimentos sociais, são convertidos em palcos para a enunciação de memórias silenciadas e demandas por reconhecimento. Este ato não é pura negação, mas uma reinscrição híbrida.

Nesse processo, a identidade deixa de ser uma essência pré-dada ou uma tradição estática para tornar-se um fenômeno de tradução cultural, constantemente negociado e performado. O gesto simbólico é, assim, o palco onde esta negociação se torna visível.

Desta forma, a emergência do terceiro espaço por meio de práticas simbólicas constitui um ato profundamente descolonizador. Se a colonialidade operou através da imposição de hierarquias culturais e da negação da agência e da história dos povos subjulgados, a abertura de um terceiro espaço é um ato de agência epistêmica. Ele permite que os sujeitos pós-coloniais "falem de" e "falem contra" as estruturas de poder, mas fazendo-o a partir de um lugar de enunciação que não é mais exterior, mas sim internalizado e subvertido. Adequando para o nosso contexto de pesquisa, argumentamos que é neste terceiro espaço que as pessoas privadas de liberdade podem, por meio de seus gestos simbólicos de resistência, evocar suas memórias individuais e sociais.

Já quando um detento escreve sua história em um ato de autonomia, podemos argumentar que ele pratica o que Gayatri Spivak (2010, citado por Marques, 2018, p. 133) chamou de "desaprender a subalternidade", claro que não em alusão ao contexto original da obra teórica (história de uma mulher indiana subalterna com ênfase em estudos de gênero e feminismo pós-colonial), mas no sentido referencial de roubar de volta a narrativa que o sistema carcerário tentou aprisionar no silenciamento da subalternidade. Como mostra Rancière (2010, p. 58, citado por Marques, 2018, p. 112-115), essa "partilha do sensível" subverte a lógica prisional: sustentamos que o invisível ganha rosto, o silêncio vira voz, a suposta vítima revela-se autor de si mesmo. A arte aqui é fresta por onde entra luz e por onde escapa a humanidade que nenhuma sentença pode apagar.

Neste contexto, o que as prisões nos ensinam? Que mesmo na escuridão, sementes de transformação germinam. Reconhecer isso exige uma revolução no olhar, no sentido de parar de ver os encarcerados como "casos" ou "estatísticas de vulnerabilidade", e enxergar pessoas com biografias complexas e potenciais soterrados. Razão pela qual, na nossa pesquisa de campo trabalhamos com a hipótese do potencial da disciplina de Arte em evocar memórias individuais e sociais, que ressignificam a identidade das pessoas privadas de liberdade no contexto do confinamento carcerário ou, como sugere Barbosa (2005, p. 99):

A arte como linguagem aguçadora dos sentidos transmite significados que não podem ser transmitidos por meio de nenhum outro tipo de linguagem, tal como a discursiva ou a científica. Dentre as artes, as visuais, tendo a imagem como matéria-prima, tornam possível a visualização de quem somos, de onde estamos e de como sentimos.

Já Boaventura de Sousa Santos (2007, p. 31) nos oferece uma "bússola", com base na "ecologia de saberes," que propõe valorizar conhecimentos marginais, incluindo as epistemologias nascidas do sofrimento carcerário. O autor, a partir do que designa por Epistemologia do Sul, sugere um projeto de descolonização do conhecimento que confronta diretamente o que caracteriza como "pensamento abissal", a linha invisível que divide as formas de saber válidas e universalizáveis, do Norte global, dos saberes marginalizados e considerados inexistentes ou inferiores, do Sul global. É neste contexto que a "ecologia de saberes" se apresenta não como uma mera tolerância a conhecimentos alternativos, mas como uma ferramenta teórico-política radical que propõe o reconhecimento e a validação de epistemologias nascidas na adversidade, inclusive aquelas forjadas no sofrimento carcerário.

Sob esta perspectiva, sustentamos que os gestos simbólicos emergem como a encarnação prática de uma ecologia de saberes em ação. Eles constituem veículos privilegiados para a manifestação de saberes que o paradigma moderno ocidental sistematicamente invisibiliza. Um grafite em um muro penitenciário, um código gestual desenvolvido entre detentos, a ritualização de memórias em espaços de confinamento ou a arte produzida nas periferias, todos esses atos transcendem sua aparência estética imediata. Eles são, antes, formas de conhecimento situado que traduzem uma compreensão do mundo gestada a partir da experiência radical da privação de liberdade, da violência estrutural e da exclusão.

Tais gestos não apenas representam um saber, mas o performam e o inscrevem no espaço público. Eles desafiam a monocultura do saber racional-científico ao afirmarem a validade cognitiva de um conhecimento gerado na e pela luta pela sobrevivência e pela afirmação da humanidade em contextos de desumanização. O sofrimento carcerário, longe de ser apenas uma condição social a ser analisada por especialistas, transforma-se, por meio desses gestos, em um lócus de produção epistêmica. A "ecologia de saberes" permite, assim, ler esses sinais não como ruídos ou folclore, mas como enunciados de um saber profundo sobre os mecanismos do poder, a resistência e a resiliência psíquica e cultural.

Portanto, argumentamos que articular os gestos simbólicos com a ecologia de saberes de Boaventura implica reconhecê-los como elementos-chave na luta contra o apagamento sistemático de formas de saber subalternizadas. Eles são os instrumentos através dos quais as pessoas privadas de liberdade, recusam a condição de objetos de estudo e se reafirmam como sujeitos cognoscentes.

Por outro lado, Achille Mbembe (2018) nos alerta para o fenômeno da necropolítica, isto é, um sistema político que dita quem pode viver e quem deve morrer. Adaptando esse conceito ao sistema carcerário brasileiro, argumentamos que são seus gestores que desempenham esse papel, pois a maior parte da população apenada vai atuar com crueldade especial na maior parte das unidades prisionais quando pensamos em seletividade criminal, superlotação, atendimento médico deficiente, condição higiênica precária, dentre várias outras características observáveis no sistema prisional brasileiro. O autor mostra que o colonialismo não acabou, apenas foi atualizado, por meio de campos de refugiados, prisões em massa, militarização das periferias, vigilância digital e que muros e fronteiras, são expressões contemporâneas dessa mesma lógica

Diante disto, defendemos que a saída não está em mais grades, mas em políticas públicas e ações da sociedade civil que transformem as próprias unidades prisionais. Como? Criando espaços onde expressão criativa seja possível. Onde escuta substitua vigilância cega. Onde, como propõe Butler (2018), a ética do cuidado desarme a lógica do castigo. Não se trata de romantizar o cárcere, mas de reconhecer que toda vida, mesmo sob as piores condições, guarda dentro de si a semente da reinvenção. Por isso, debater sobre a re(ativação) de memórias individuais e sociais de pessoas privadas de liberdade em contexto prisional, por meio da disciplina de Arte, é objeto relevante de pesquisa, para uma sociedade efetivamente preocupada com a ressignificação da identidade de uma pessoa privada de liberdade que será posteriormente reinserida no contexto social.

Dito isto, iniciativas que incentivem a arte, a escrita e outras formas de expressão criativa podem contribuir para que os presos se apropriem de suas narrativas, rompendo o silêncio imposto e subvertendo os discursos que os definem apenas através de sua precariedade. Tal movimento de reconstrução do olhar permite que os sujeitos, ao confrontarem os padrões de exclusão, reafirmem sua humanidade e ampliem seus horizontes de agência, evidenciando um deslocamento significativo na forma como são vistos tanto pelo sistema quanto pela sociedade (Butler, 2018; Rancière, 2000, citados por Marques, 2018).

Deste modo, a relação entre os conceitos de vulnerabilidade e o ambiente prisional evidencia que a experiência humana, por mais marcada que esteja por condições adversas, sempre carrega em si o potencial de resistência e transformação. Reconhecer que vulnerabilidade não equivale a uma condição imutável, mas representa a abertura para a pluralidade de experiências e possibilidades, é imperativo para que políticas públicas sejam reconfiguradas, bem como ações da sociedade civil. Em vez de reproduzirem modelos de exclusão, é necessário repensar os dispositivos de justiça e os espaços prisionais de modo a acolher e a estimular as potencialidades criativas dos sujeitos.

Neste contexto, os projetos de remição pela leitura, por exemplo, revelam-se como trincheiras de reconstrução identitária. O mesmo indivíduo catalogado como vulnerável transforma-se em leitor de Dostoiévski, decifrando em **Crime e Castigo** ferramentas para reinterpretar sua própria história. Essa metamorfose ecoa Freire (1974): a educação libertadora não ocorre apesar da prisão, mas porque ela expõe, como nenhum outro lugar, as engrenagens da dominação.

Butler (2015) recorda-nos que resistir não exige heroísmo, mas a teimosia cotidiana de existir contra dispositivos que sussurram "você não é". Assim, sustentamos que no cárcere, essa persistência veste roupas prosaicas: a mãe que estuda direito por correspondência para desafiar a progressão de regime negada; o coletivo LGBTQIAP+ que edita um jornal mural denunciando violências; os internos que transformam o pátio em sala de aula sob luzes de emergência. São microrrevoluções que invertem a lógica necropolítica de Mbembe (2018): onde o Estado investe na produção da morte social, eles plantam sementes de biografias insurgentes.

Dessa forma, defendemos que as prisões, não são mero depósitos de corpos indesejados, mas estabelecimentos onde se testam os limites da humanidade. Nas frestas do concreto, florescem jardins de resistência que nos interpelam: Que sociedade somos, que precisa trancafiar seus fracassos? Que justiça almejamos, que ainda confunde castigo com redenção? Longe de ser sinônimo de fraqueza, a vulnerabilidade revela-se o solo fértil onde germina o mais tenaz dos humanismos – aquele que, mesmo sob tortura, recusa-se a deixar de sonhar. Como sustentou um interno em nossa pesquisa de campo, cuja fala encontra-se registrada no diário de campo: *"Eles têm as chaves das celas, mas não das nossas retinas"*.

Caracterizadas as unidades prisionais como espaços de vulnerabilidade, mas também de resistência, é importante compreendermos quais elementos específicos e detalhados compõem as unidades prisionais brasileiras, conforme veremos no próximo tópico.

## **2.1 Educação e unidades prisionais no contexto brasileiro**

Não obstante existam outros autores e teorias mais recentes, iniciaremos este tópico com a teoria clássica da comunicação sustentada por Norval Baitello Junior (1999), fundamentado na classificação pioneira de Harry Pross (1972), em *Medienforschung*, (Investigação da Mídia), que propõe uma reflexão crucial: o corpo humano constitui a primeira e mais fundamental mídia. Pross categoriza o corpo como "mídia primária", definida como aquela que funde "em uma [única] pessoa conhecimentos especiais", tornando essa pessoa a própria mídia. Esta perspectiva desafia visões tecnocêntricas da comunicação, reposicionando o corpo físico como elemento originário e indispensável (Baitello Júnior, 1999, p. 01).

Para isso, o texto inicia com exemplos vívidos que ilustram o poder comunicativo do corpo em contextos sociais e políticos: corpos nus despidos de erotismo propagando ideais autoritários; corpos jovens em multidão manifestando protesto e impulsionando mudanças históricas; corpos dilacerados veiculados pela imprensa e televisão narrando violência e terror; corpos esqueléticos testemunhando a fome e a miséria.

A comunicação mediada pela mídia primária ocorre em interações diretas. Ela se manifesta no flerte, na articulação e leitura de gestos e mímica facial, no movimento e deslocamento espacial durante protestos (como passeatas de estudantes, sindicalistas ou movimentos populares).

O corpo, nestes atos, é o instrumento direto de expressão do descontentamento, um ato dificilmente imaginável, como questiona o autor, na mesma forma para figuras como banqueiros ou grandes industriais. A regulação do corpo e seu comportamento é igualmente essencial em contextos como a diplomacia e o cerimonial, onde quem se senta ao lado de quem, quem cumprimenta quem, a postura, os gestos permitidos e proibidos são elementos comunicativos prioritários (Baitello Júnior, 1999).

É, portanto, impensável qualquer interação humana sem o corpo e suas múltiplas linguagens. Como destaca o autor, citando implicitamente a riqueza semiótica explorada por Pross e outros, estas linguagens corporais abrangem sons, movimentos, odores, sabores e imagens, especializando-se em códigos complexos. O franzir da testa, rugas, microgestos das sobrancelhas, a dança das mãos, o dar de ombros, olhares, o riso, o choro, as infinitas nuances dos lábios, modulações da voz, a postura sentada, qualquer movimento ou sua ausência carrega significado, constituindo uma mensagem decifrável por outro corpo vivo (Baitello Júnior, 1999).

Movido pela "inquietação e criativa operosidade", o homem, contudo, buscou ampliar o alcance de sua "mídia primária". Surgem então os aparatos que inauguram a "mídia secundária", conforme a classificação de Pross. Estes incluem máscaras (que acentuam traços faciais e amplificam a voz), pinturas corporais, roupas, adereços e, posteriormente, aparatos que prolongam ou substituem funções corporais. Crucialmente, pertencem a esta categoria a escrita e todos os seus desdobramentos (carta, imprensa, livro, jornal), bem como as técnicas de reprodução da imagem. A característica definidora da mídia secundária, como expõe Baitello Junior baseado em Pross, é a necessidade de um "transportador extracorpóreo para a mensagem". Este

aparato amplia o raio de ação temporal ou espacial do corpo emissor, permitindo que sua mensagem ou marcas sejam recebidas por outro corpo em outro lugar ou tempo (Baitello Júnior, 1999, p. 03).

A "mídia terciária", por sua vez, demanda um aparato tanto para o emissor quanto para o receptor. A comunicação só se efetiva se ambos os lados possuírem os dispositivos necessários. Celular, notebook, televisão e correio eletrônico são exemplos paradigmáticos desta categoria. Baitello Junior enfatiza, contudo, um princípio fundamental derivado da análise de Pross: a complexificação do sistema comunicativo é consequência e pressuposto da complexificação social, mas não implica sempre e obrigatoriamente na supressão das formas anteriores. A televisão não extinguiu o rádio ou o jornal; a fotografia não acabou com a pintura; o cinema não enterrou o teatro. Analogamente, nem a mídia secundária nem a terciária suprimem o corpo e a mídia primária (Baitello Júnior, 1999, p. 03).

O autor formula, baseado na lógica de Pross, uma "lei da cumulatividade", a mídia secundária é a mídia primária *mais* um sistema amplificador. A mídia terciária é a mídia primária mais dois sistemas amplificadores. Esta lei torna evidente que qualquer sistema de comunicação, por mais complexo que seja, contém necessariamente em seu cerne a interação entre dois corpos (o do emissor originário e o do receptor final). Embora inegável que o corpo seja a base de toda comunicação, é igualmente inegável, argumenta Baitello Junior, que o corpo enquanto mídia se transforma com cada mudança na cultura e na sociedade. Falar do corpo é falar de uma "complexa intersecção entre natureza biofísica, natureza social e cultura" (Baitello Júnior, 1999, p. 04).

Esta intersecção leva a uma segunda dimensão crucial, posto que além de ser mídia, o corpo é também texto. Um texto que registra em si uma enorme quantidade de informações, desde a história da vida no universo até a história cultural do homem nas suas múltiplas facetas (*homo faber, homo sapiens, homo ludens, homo demens*). Como qualquer texto, o corpo é uma unidade que se complexifica, altera e transforma com a história, fruto de um diálogo constante com outros textos, outros tempos, o passado (e sua memória) e o futuro (e seus projetos, sonhos e utopias). O corpo é, portanto, algo vivo não apenas biologicamente, mas também semioticamente (Baitello Júnior, 1999).

O conceito de "texto" aqui, ressalta Baitello Junior, amplia-se muito além do verbal escrito, abarcando todos os códigos da comunicação humana: textos olfativos,

hápticos (táteis), visuais, performáticos, gustativos e auditivos, frequentemente combinando múltiplas linguagens. Contudo, se o texto não se restringe à escrita, ele compartilha com ela um traço essencial: a "vitória sobre a morte". Num sentido semiótico, o corpo, ao tornar-se texto, torna-se também uma forma de escrita que se inscreve "em uma escala da imortalidade", transcendendo sua existência biológica imediata (Baitello Júnior, 1999, p. 05).

Nas palavras finais de Harry Pross, citadas pelo autor: "toda comunicação inicia no corpo e termina no corpo". Esta verdade persiste, argumenta Baitello Junior, "por mais que o espírito humano equivocadamente queira endeusar as máquinas", reafirmando a primazia ontológica e semiótica do corpo sobre qualquer tecnologia de mediação (Baitello Júnior, 1999, p. 05).

A perspectiva teórica desenvolvida por Norval Baitello Junior (1999), fundamentada na classificação de Harry Pross (1972), que define o corpo humano como a primeira mídia ou mídia primária, oferece uma lente poderosa para analisar a realidade das pessoas privadas de liberdade em penitenciárias. No ambiente carcerário, marcado por privações e controle institucional rígido, o corpo assume dimensões comunicativas e textuais, operando dentro das limitações impostas pelo sistema.

Como argumenta Baitello Junior (1999), toda interação humana é impensável sem o corpo e suas linguagens múltiplas (gestos, olhares, postura, expressões faciais, sons, odores). Adaptando o conceito clássico ao nosso contexto, na prisão essa mídia primária torna-se o canal dominante e altamente codificado. A comunicação não-verbal é intensificada por: gestos e posturas físicas específicas que sinalizam hierarquias internas, pertencimento a facções, submissão ou desafio; tatuagens no contexto prisional que frequentemente funcionam como textos visuais complexos, carregando narrativas de crimes, lealdades, tempo de pena, luto e identidade grupal, constituindo um sistema semiótico próprio e essencial para a comunicação intramuros (Marques, 2024; Werbitzki, 2019).

O sistema prisional restringe severamente o acesso à mídia secundária (cartas são censuradas, acesso a livros/jornais é limitado) e à mídia terciária (telefone controlado, acesso à internet e televisão restrito ou inexistente, videoconferências substitutas de visitas presenciais (Brasil, 1984). Essa privação reforça dramaticamente o papel do corpo como principal veículo de comunicação e expressão. A interação direta durante as visitas permitidas torna-se o momento crucial em que a mídia

primária"opera em sua plenitude (gestos, toques permitidos, olhares, voz). A ausência ou limitação das outras mídias coloca o corpo físico como o canal insubstituível para manter laços humanos essenciais e resistir à despersonalização.

A realidade das penitenciárias evidencia com dramaticidade a tese central de Baitello Junior (1999) e Pross (1972): o corpo como mídia fundamental e texto semiótico complexo. No cárcere, onde outras formas de mídia são controladas ou negadas, o corpo torna-se o principal – e muitas vezes único – meio de comunicação, expressão, resistência e inscrição da identidade e da experiência. Ele é simultaneamente o suporte da violência institucional (texto da punição e do controle) e o veículo da resistência e da humanidade persistente (texto da luta e da resiliência). Estudar o sistema prisional sob essa ótica revela como a comunicação corporal e a textualidade do corpo são dimensões cruciais, ainda que frequentemente negligenciadas, para compreender a plena experiência da privação de liberdade.

Nesse mesmo contexto, no livro **O Mundo Codificado: Por uma filosofia do design e da comunicação** (2007) Vilém Flusser desenvolve uma concepção radical da comunicação humana, definindo-a como um processo artificial e contranatural (p. 39). Diferentemente de abordagens naturalistas que equiparam a comportamentos animais (como o canto dos pássaros), Flusser argumenta que a comunicação humana se fundamenta em artifícios, símbolos e códigos criados culturalmente. Sua função existencial primordial é tecer um "véu" simbólico – o mundo codificado – para ocultar a solidão fundamental e a consciência da morte que caracterizam a condição humana (Flusser, 2007, p. 40).

Nesse sentido, a comunicação é uma estratégia neguentrópica (contra a desordem e a perda de sentido) que permite as pessoas privadas de liberdade esquecer "a brutal falta de sentido de uma vida condenada à morte" (Flusser, 2007, p. 40).

Flusser distingue duas formas fundamentais e interdependentes de comunicação, ambas visando a produção e preservação de informação: o discurso e o diálogo (Flusser, 2007). O discurso (monológico) tem como objetivo armazenar e compartilhar informações existentes, visando sua preservação contra a entropia. O dialógico busca produzir novas informações através da troca e síntese entre informações disponíveis. Flusser enfatiza que nenhuma forma existe isoladamente: discursos dependem de informações geradas em diálogos anteriores, e diálogos requerem informações armazenadas por discursos. O equilíbrio entre ambas é crucial

para o sentido existencial da comunicação. O autor critica a sociedade contemporânea por um desequilíbrio onde o discurso predomina – alimentado pela mídia de massa e estruturas de poder – sufocando o potencial criativo do diálogo e gerando alienação e solidão apesar da aparente hiperconectividade (Flusser, 2007).

A análise flusseriana estende-se aos meios que sustentam a comunicação. Ele contrasta o "pensamento-em-linha" (codificado em textos escritos, sequenciais e conceituais) com o "pensamento-em-superfície" (codificado em imagens, estáticas ou em movimento, como pinturas, fotografias, cinema e TV) (Flusser, 2007, p. 45-58). As linhas, base da escrita alfabética, impõem uma estrutura histórica, linear, objetiva e consciente ao pensamento e à percepção da realidade. As superfícies, por outro lado, operam de modo mais sincrônico, subjetivo, rico em significados (porém menos nítidos) e frequentemente inconsciente, exigindo pontos de vista pré-determinados. Flusser observa uma revolução em curso onde o "pensamento-em-superfície", impulsionado pela tecnologia (TV, cinema, computação gráfica), absorve e transforma o "pensamento-em-linha", gerando novos códigos híbridos e uma "imaginação técnica". Isso implica uma transição de uma consciência histórica linear para uma consciência pós-histórica ou formalística, capaz de manipular modelos e sintetizar múltiplas perspectivas, embora com riscos de alienação e perda do senso de realidade (Flusser, 2007, p. 56-59).

Sob a perspectiva de Flusser, a comunicação é o artifício central que define o humano como ser não-natural e político, permitindo a construção de significados contra o vazio existencial. Sua estrutura dual (discurso/diálogo) e sua materialização em códigos lineares ou superficiais moldam profundamente a percepção da realidade, o comportamento social e a própria ontologia do mundo vivido. A revolução contemporânea dos meios técnicos de comunicação representa, portanto, não apenas uma mudança tecnológica, mas uma transformação radical na estrutura do pensamento e na experiência humana do mundo, cujas consequências – entre a barbárie da imaginação confusa ou uma nova síntese criativa – ainda estão em jogo (Flusser, 2007).

Vilém Flusser (2007) analisa a comunicação como um processo de programação humana mediado por sistemas simbólicos (códigos), argumentando que revoluções tecnológicas reconfiguram radicalmente a percepção do mundo. Conforme Flusser, a comunicação não se limita à transmissão de informações, mas estrutura a experiência humana mediante códigos que organizam significados. A "explosão de

cores" no pós-guerra, por exemplo, não é mero fenômeno estético, mas sintoma da ascensão de códigos bidimensionais (superfícies imagéticas) sobre os códigos lineares (escrita alfabética), alterando a relação entre sujeito e realidade (Flusser, 2007, p. 60-61).

Flusser (2007) situa essa mudança em um marco histórico: sociedades pré-escrita utilizavam imagens (como as pinturas rupestres de Lascaux) como códigos mágicos, sincrônicos e reversíveis, vinculados a um tempo circular. A invenção da escrita linear, ao "desenrolar" imagens em sequências (p. 63), inaugurou a consciência histórica, um tempo irreversível, pautado por narrativas causais. A imprensa massificou essa lógica, mas a emergência de imagens técnicas (fotografia, cinema, TV) reverte o processo: agora as technoimagens (p. 69), produtos de teorias científicas (textos), substituem a escrita como principal meio de programação social.

Flusser (2007, p. 72-77) propõe que o futuro da comunicação depende de ressignificar os códigos imagéticos. Critica a passividade do receptor na cultura de massas, mas vislumbra na computação uma alternativa: redes bidirecionais (como telefônicas) poderiam transformar imagens em diálogos coletivos, restituindo seu potencial político e epistemológico. A nova imaginação, baseada em sínteses digitais (cálculo adimensional), permitiria criar imagens a partir de possibilidades abstratas – não como cópias do mundo, mas como expressões lúdico-calculadas. Essa mudança exige abandonar categorias históricas (causalidade, linearidade) por uma "liberdade para" ordenar o caos (p. 86).

Em síntese, Flusser (2007) redefine a comunicação como mediação codificada cujas transformações técnicas reestruturam a existência humana. A revolução atual sinaliza não um retorno ao analfabetismo, mas o surgimento de uma sensibilidade pós-histórica, onde a crítica deve aprender a decifrar as technoimagens para evitar a alienação tripla dos códigos opacos.

Sob o viés da realidade das penitenciárias, para as pessoas privadas de liberdade, a comunicação assume contornos existenciais agudos, conforme descrito por Flusser: um "artifício contra a solidão fundamental e a consciência da morte" (Flusser, 2007, p. 40). No ambiente prisional, essa solidão é intensificada pela privação de códigos comunicativos, gerando uma crise neguentrópica, ou seja, a perda acelerada de sentido, que Flusser vincula à supremacia do discurso sobre o diálogo.

Neste contexto, o sistema prisional opera sob lógica monológica (discurso): normas, regras internas e comunicação vertical (agente penal-pessoa privada de liberdade) impõem informações sem espaço para troca dialógica (Flusser, 2007). Isso corrobora a crítica flusseriana ao desequilíbrio que gera alienação e suprime o diálogo criativo, essencial para a ressignificação existencial. Por isso, defendemos o não apagamento de memórias individuais e memórias sociais, por meio da suscitação da hipótese deste trabalho, no sentido de que os conteúdos programáticos presentes nas aulas de Arte no ambiente prisional podem (re)ativar memórias individuais e sociais de pessoas privadas de liberdade, que funcionam como dispositivos de (re)construção identitária e facilitadores da reinserção social.

Por todo o exposto, ao compreendermos códigos como sistemas simbólicos que medeiam a realidade (Flusser, 2007), nas penitenciárias, percebemos que os presos enfrentam: **1) códigos restritos**: limitação de linguagens (escrita, visual, digital), com acesso restrito a TVs (superfícies imagéticas), mas não à produção ativa de significados; **2) technoimagens sem mediação crítica**: a TV, como technoimagem, exhibe um mundo externo inacessível, aprofundando a desconexão entre "signo" e "coisa" (Flusser, 2007, p. 52).

Enfrentamentos estes que acabam por denotar a falha comunicacional que agrava a crise prisional quando códigos são controlados unilateralmente. Longe de utopicamente defender uma visão romantizada de uma política de comunicação prisional integralmente aberta e ilimitada, o que aqui argumentamos é uma reflexão sobre uma política pública que priorize, por exemplo, uma mediação tecnológica bidirecional (videochamadas monitoradas, uso da tecnologia para fins educacionais); uma educação midiática (ensino de decodificação crítica de technoimagens como TV e internet); e, espaços dialógicos: (ampliação de assembleias e círculos de justiça restaurativa). Afinal, como sintetiza Flusser, "a comunicação é o artifício central que define o humano" (2007, p. 59). Negá-lo nas prisões é negar a própria humanidade das pessoas privadas de liberdade.

Portanto, a educação no contexto do sistema prisional brasileiro configura um campo marcado por complexidades multifacetadas, como a notória diversidade no perfil discente. É recorrente a coexistência, em um mesmo ambiente de aprendizagem, de indivíduos em distintos patamares de formação, incluindo desde sujeitos com trajetórias escolares interrompidas nos estágios iniciais da educação básica até aqueles que alcançaram níveis mais avançados de instrução (Oliveira *et al*,

2025). Tal disparidade formativa impõe ao educador o desafio de conceber estratégias pedagógicas diferenciadas, capazes de abarcar demandas de aprendizagem simultâneas e por vezes antagônicas.

Ainda no que tange à heterogeneidade, observa-se significativa variação etária entre as pessoas privadas de liberdade, com turmas que congregam desde jovens adultos até indivíduos em idades mais avançadas. Cada grupo geracional apresenta expectativas, motivações e ritmos de aprendizagem específicos, o que inviabiliza a aplicação de metodologias uniformizantes e exige do docente sensibilidade para negociar significados e adequar suas práticas (Oliveira *et al*, 2025).

Outro aspecto determinante reside nos repertórios existenciais das pessoas privadas de liberdade. Muitos têm histórias de vida atravessadas por experiências traumáticas, rupturas e intermitência prolongada nos processos de escolarização, fatores que podem constituir barreiras psicossociais à (re)inserção no universo da educação formal, dificultando o estabelecimento de vínculos com o conhecimento e a adesão às dinâmicas escolares (Oliveira *et al*, 2025).

Sob a perspectiva do autor Maeyer:

É uma dimensão essencial da educação na prisão: é desejável que as histórias pessoais possam ser contadas, compreendidas, analisadas e reapropriadas. Inútil dizer que o contexto de confiança e de confidencialidade deve ser preservado e que não se pode confundir o dossiê penal com o dossiê pedagógico. Dizer, compreender e expressá-lo é possível na prisão sem entrar na psicanálise ou com vistas a um tratamento terapêutico. Educar será reunir os pedaços. A reunião dos pedaços será feita pela educação não-formal: a teatralização, experimentar emoções pelo desenho, pela poesia, escrita, entre outras formas, mas, também, trabalhar com as atitudes. Reunir os pedaços é, às vezes, encontrar a motivação de aprender a ler e a escrever, desde que não se reduza a alfabetização a um ato técnico. Aprender a ler e a escrever sua relação no mundo. Aprender a ler e a escrever é o encontro do sujeito e da letra (Maeyer, 2011, p. 52).

Neste contexto, o autor ressalta a premência de se conceber a educação prisional para além de abordagens estritamente técnicas ou instrumentalizantes. Ao postular que educar consiste em reunir os fragmentos, defende a centralidade das experiências subjetivas dos apenados, compreendendo que o ato de aprender, nesse ambiente, articula-se à reconstrução identitária e à ressignificação das trajetórias individuais.

Sendo assim, o processo educativo assume uma dimensão terapêutica, não em acepção clínica, mas enquanto espaço de escuta, expressão e reconhecimento simbólico do sujeito. Essa perspectiva realça o potencial de modalidades não formais,

como a escrita, o teatro e a poesia, na reinserção dos indivíduos no universo da linguagem e da cultura. Tais práticas não se limitam ao desenvolvimento de competências cognitivas, mas favorecem igualmente a reconstrução da autoestima e a mobilização para a transformação social (Oliveira *et al*, 2025).

Desse modo, a educação no cárcere configura-se como instância de recomposição subjetiva e de restabelecimento de vínculos com a esfera simbólica, ampliando as possibilidades de processos ressocializadores (Maeyer, 2011). Diante desse quadro, torna-se imperativa a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas, flexíveis e adaptáveis, capazes de acolher as singularidades de cada educando. A isso soma-se a indispensabilidade de formação continuada para os docentes, aliada à provisão de recursos didáticos diversificados que sustentem um ensino contextualizado e efetivo (Oliveira *et al*, 2025).

Não obstante, a precariedade de infraestrutura educacional nas unidades prisionais compromete severamente a qualidade do ensino ofertado. É frequente a carência de materiais elementares, como livros, cadernos e instrumentos de escrita, o que restringe as possibilidades didáticas e obsta a realização de atividades adequadas às demandas discentes. Ademais, o acesso a tecnologias educacionais é virtualmente inexistente ou profundamente limitado. Seja por imperativos de segurança ou por escassez de investimentos, as pessoas privadas de liberdade dispõem de oportunidades ínfimas de interação com ferramentas digitais, aprofundando o abismo educacional que os separa do contexto externo (Oliveira *et al*, 2025), conforme observado e descrito no diário de campo desta pesquisa.

Em relação a análise do sistema prisional brasileiro, essa revela a consolidação de uma cultura penitenciária específica, cujas bases estão alicerçadas em um contexto histórico de negligência estatal, violência institucional e precariedade material na maior parte das unidades de detenção. Desde o surgimento das primeiras penitenciárias no século XIX, observa-se a predominância de uma lógica punitiva que se sobrepõe à função ressocializadora. Desse modo, a maioria das instituições prisionais consolidou-se não como um mecanismo de reintegração social, mas como um ambiente de marginalização e perpetuação do ciclo criminal (Silva Júnior, 2025).

Ademais, a cultura carcerária no Brasil reflete tensões históricas, sociais e econômicas mais amplas inerentes à sociedade. Desde seus primórdios, as prisões funcionaram simultaneamente como instrumentos de punição e de exclusão social. Essa dinâmica excludente torna-se evidente ao se constatar a predominância de uma

população carcerária composta majoritariamente por indivíduos de baixa renda, negros e com baixa escolaridade, configurando um sistema seletivo e marcadamente desigual (Silva Júnior, 2025).

Portanto, o sistema prisional brasileiro representa uma das mais complexas e urgentes agendas sociais do país. Com uma população carcerária que ultrapassa 800 mil indivíduos (Brasil, 2025), o Brasil consolida sua posição entre as maiores nações encarceradoras do planeta.

Neste contexto, é possível analisar a evolução dos números, por meio da observação do painel dinâmico fornecido pela Secretaria Nacional de Políticas Penais (SENAPPEN):

Figura 3 – Histórico de população carcerária total



Fonte: Painéis Dinâmicos de Informações Penitenciárias (Brasil, 2025)

Este gigantismo, contudo, não se traduz totalmente em eficácia no controle da criminalidade ou na promoção da justiça. Pelo contrário, as unidades prisionais no contexto nacional funcionam como epicentros de uma crise humanitária crônica, marcada pela violação sistemática de direitos fundamentais e pela falência de seu propósito ressocializador, legalmente instituído pela Lei de Execução Penal.

Como já vimos, a Lei de Execução Penal, em seu artigo 1º, propõe "proporcionar condições para a harmônica integração social do condenado" (Brasil, 1984). A realidade empírica, no entanto, é a de um sistema que opera pela lógica do confinamento degradante, transformando-se muitas vezes em um vetor de perpetuação da violência, um centro de recrutamento para o crime organizado e um reflexo agudo das desigualdades estruturais da sociedade brasileira.

Portanto, este tópico propõe uma análise multifacetada das unidades prisionais no Brasil. Iniciaremos dissecando as causas do encarceramento em massa, com foco na política de drogas e sua relação com a seletividade sociodemográfica do sistema. Em seguida, analisaremos o diagnóstico jurídico dessa falência, consolidado pelo Supremo Tribunal Federal (STF) na ADPF 347. Aprofundaremos a arquitetura da crise, detalhando não apenas a superlotação, mas a necropolítica da saúde prisional e as vulnerabilidades de gênero e sexualidade. Em síntese, este tópico é a arqueologia do contexto que permitirá escavar, com o rigor necessário, os significados profundos da (re)ativação da memória por meio da arte, sob um viés crítico e ético. Ele garante que a análise não caia em um idealismo desconectado da realidade material, mas, pelo contrário, que leia cada gesto criativo, cada narrativa de memória, como um ato de resistência e existência inscrito no corpo de uma das instituições mais complexas da modernidade.

Por fim, não obstante não seja objeto de análise desta pesquisa, por amor ao debate, examinaremos neste tópico a dinâmica de poder interna, a governança faccional em tensão com os agentes estatais, e os debates contemporâneos sobre alternativas penais e modelos de gestão, incluindo a privatização.

Feito o direcionamento do tópico, iniciamos a argumentação sob a perspectiva de que a crise prisional não é um fenômeno espontâneo, ela é o resultado direto de escolhas político-criminais. A principal delas foi a promulgação da Lei nº 11.343/2006, a Lei de Drogas. Embora tenha criado a figura do usuário (com penas alternativas), ela endureceu desproporcionalmente a punição para o tráfico, sem, contudo, estabelecer critérios objetivos e claros para diferenciar as duas figuras no momento da abordagem policial (Brasil, 2006), tendo restado esta diferenciação, na atualidade, ao Supremo Tribunal Federal, por meio, de jurisprudências.

Na prática, essa “antiga” discricionariedade policial, aliada a um sistema de justiça criminal propenso ao encarceramento, resultou em uma explosão da população prisional por crimes relacionados ao tráfico. Indivíduos portando pequenas quantidades de entorpecentes, sem vínculos com grandes organizações e sem histórico de violência, passaram a ser rotineiramente enquadrados como traficantes e submetidos à prisão preventiva (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2023). O tráfico de drogas tornou-se o principal vetor de aprisionamento, especialmente feminino, inflando as unidades prisionais com pessoas que, em muitos casos, representam o elo mais frágil e substituível da cadeia do narcotráfico.

O sistema prisional brasileiro não apenas encarcera em massa, mas o faz de forma seletiva. Os dados da Secretaria Nacional de Políticas Penais (SENAPPEN) são inequívocos ao traçar o perfil predominante do indivíduo privado de liberdade: homem (cerca de 90%), jovem (maioria entre 18 e 29 anos), negro (pretos e pardos, representando mais de 68% do total) e com baixa escolaridade (a maioria não concluiu o ensino fundamental) (Brasil, 2024).

Essa demografia não reflete o perfil da criminalidade geral, mas sim a seletividade das agências de controle penal. Assim, a prisão no Brasil muitas vezes tem cor e classe social. Ela opera como um mecanismo de contenção das populações historicamente marginalizadas, reforçando o racismo estrutural<sup>1</sup> e a desigualdade social. A "guerra às drogas", nesse contexto, atua como a ferramenta legal que justifica a vigilância ostensiva e o encarceramento preferencial desses corpos em territórios periféricos.

A degradação do sistema prisional atingiu tal nível que o próprio Poder Judiciário foi compelido a reconhecer formalmente sua falência. Em 2015, no julgamento da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 347, o Supremo Tribunal Federal (STF) declarou que o sistema carcerário brasileiro vivencia um "Estado de Coisas Inconstitucional" (Brasil, 2015).

Este conceito jurídico, importado do direito constitucional colombiano, é aplicado quando se constata uma violação massiva, generalizada e persistente de direitos fundamentais, decorrente da inércia e da falha estrutural dos poderes públicos. O STF listou a superlotação, a insalubridade, a tortura endêmica, a falta de assistência médica e jurídica e o domínio de facções<sup>2</sup> como provas de que o Estado brasileiro falha sistematicamente em garantir a integridade mínima daqueles sob sua custódia (Brasil, 2015). A decisão foi um divisor de águas, pois admitiu que as violações não eram casos isolados, mas a própria regra de funcionamento do sistema. Entre as

---

<sup>1</sup> No Brasil, as relações sociais são marcadas por um dispositivo de poder que articula **raça, classe e gênero**. A construção social de um padrão de **racialidade** garante privilégios e **poder de 'fazer viver e deixar morrer' (biopoder)** aos corpos brancos, enquanto oprime, negligencia e extermina corpos negros e indígenas. Isso não se restringe a atos isolados, mas se manifesta de forma sistêmica no sistema de justiça, no mercado de trabalho, na educação e, crucialmente, na saúde, onde vidas negras são rotineiramente colocadas em risco (Carneiro, 2023).

<sup>2</sup> O sociólogo Michel Misse argumenta que a "facção" no Brasil não é apenas um grupo, mas um tipo de **sujeição criminal**. Ela representa uma forma de poder que impõe lealdades e regula a vida de seus membros e dos territórios que domina, muitas vezes em oposição direta ou em negociação com o poder do Estado (Misse, 2011).

medidas determinadas, estava a implementação nacional das audiências de custódia, visando frear o encarceramento provisório desnecessário.

A superlotação é a dimensão mais visível da crise. O déficit de vagas, segundo a SENAPPEN, é crônico, levando a uma taxa de ocupação nacional que ultrapassa 130%, mas que em diversas unidades federativas supera 200% (Brasil, 2025). Esse excesso populacional não é apenas um problema logístico, é o catalisador de todas as outras violações.

Em celas projetadas para oito pessoas, amontoam-se trinta ou quarenta, forçando detentos a revezarem-se para dormir (o "rodízio") ou a dormirem no chão, ao lado de latrinas abertas. Essa realidade materializa o que se pode denominar de necropolítica prisional: uma gestão que administra a morte. A falta de ventilação, de acesso à luz solar e muitas vezes de água potável transforma as unidades em incubadoras de doenças. A taxa de incidência de tuberculose no sistema prisional é dezenas de vezes superior à da população geral (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2023). Surtos de doenças de pele (escabiose), HIV/AIDS e outras infecções são recorrentes, e o acesso à assistência médica é precário ou inexistente, dependendo muitas vezes da boa vontade de agentes ou da pressão de facções. A saúde mental é igualmente negligenciada, em um ambiente que é, por definição, psicologicamente adoecedor.

Deste modo, tratar a população prisional como um bloco monolítico invisibiliza violências específicas. As mulheres encarceradas, embora minoritárias em número absoluto (cerca de 6,24% do total), representam um grupo de extrema vulnerabilidade (Brasil, 2025). As unidades femininas são, muitas vezes, improvisadas e carecem de infraestrutura básica para necessidades de gênero, como a distribuição de absorventes higiênicos ou atendimento ginecológico. Muitas são mães e principais cuidadoras de suas famílias, e a prisão provoca uma ruptura devastadora dos laços familiares, afetando diretamente seus filhos. O encarceramento feminino está intimamente ligado ao tráfico de drogas, muitas vezes em papéis subalternos induzidos por seus parceiros, configurando o que se convencionou chamar de "ligação amorosa" com o crime (Zaffaroni; Batista, 2020, p. 98).

A população LGBTQIA+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexo) enfrenta um regime de dupla penalização. Além da privação de liberdade, muitas vezes sofrem com a violência e a discriminação baseadas em sua identidade de gênero e orientação sexual. A alocação em celas "seguras" ou a separação do

convívio geral é, frequentemente, a única medida adotada, o que na prática significa uma forma de isolamento. O Conselho Nacional de Justiça (CNJ), através da Resolução nº 348/2020, estabeleceu diretrizes para o tratamento dessa população no sistema penal, incluindo o respeito ao nome social e a alocação em unidades condizentes com a identidade de gênero autodeclarada, mas sua implementação ainda é um desafio monumental (Conselho Nacional de Justiça, 2020).

Internamente, a crise de soberania estatal é evidente. O vácuo de poder e a omissão do Estado permitiram que facções criminosas, como o Primeiro Comando da Capital (PCC) e o Comando Vermelho (CV), estabelecessem um complexo sistema de governança paralela dentro dos presídios de São Paulo e Rio de Janeiro. Estas organizações não apenas controlam a dinâmica interna, mediando conflitos, impondo regras e distribuindo recursos escassos, mas também estendem sua influência para além dos muros, coordenando atividades criminosas em todo o território nacional (Dias, 2013). Este fenômeno reconfigura a própria natureza da pena, que deixa de ser uma privação de liberdade administrada pelo Estado para se tornar um período de filiação e submissão a um poder paralelo.

Diante do colapso, buscam-se soluções que tangenciam o problema central. As audiências de custódia, implementadas pelo CNJ, mostraram-se eficazes em reduzir o encarceramento provisório desnecessário, permitindo ao magistrado aplicar medidas cautelares alternativas (Conselho Nacional de Justiça, 2024). O monitoramento eletrônico (uso de tornozeleiras) também se expandiu como uma alternativa ao regime fechado, embora suscite debates sobre sua eficácia e o estigma que impõe.

Outro debate acalorado é o da gestão prisional. Modelos de privatização ou Parcerias Público-Privadas (PPPs) têm sido pensados para alguns estados. Seus defensores argumentam que a gestão privada é mais eficiente, moderna e capaz de prover melhores condições de trabalho e estudo, como exige a Lei de Execução Penal. Críticos, no entanto, alertam para o risco de uma "indústria do encarceramento", onde a obtenção de lucro depende da manutenção e expansão da população prisional, criando incentivos perversos contra políticas de desencarceramento. A qualidade da ressocialização nesses modelos é, no mínimo, questionável, e os custos por preso são, muitas vezes, superiores aos do sistema público.

Desta forma, Baratta (2011) destaca o paradoxo do sistema penitenciário, ao argumentar que:

O que se indicou em relação aos limites e aos processos contraditórios à reeducação, que são característicos do cárcere, se integra com uma dupla ordem de considerações, que toca ainda mais radicalmente a natureza contraditória da ideologia penal da reinserção. Estas considerações se referem à relação geral entre cárcere e sociedade. Antes de tudo, esta relação é uma relação entre quem exclui (sociedade) e quem é excluído (preso). Toda técnica pedagógica de reinserção do detido choca contra a natureza mesma desta relação de exclusão. Não se pode, ao mesmo tempo, excluir e incluir (Baratta, 2011, p. 186).

Sob a perspectiva do autor, por um lado, o sistema penitenciário exclui a pessoa privada de liberdade do convívio social e, por outro, assume o objetivo de ressocializá-lo, preparando-o para ser reintegrado à mesma sociedade que o isolou. Isto representa no mínimo, uma contradição, uma vez que a pessoa privada de liberdade “é obrigada a conviver num ambiente carcerário humilhante, degradante e depressivo”, dentre muitas outras nuances (Greco, 2011, p. 446), e, por vezes não consegue retomar as suas atividades normais, no convívio em sociedade, por carregar o estigma da condenação que, a impede até mesmo de conseguir um emprego fora do ambiente da criminalidade (Greco, 2011, p. 444).

Portanto, as unidades prisionais no Brasil são a expressão máxima das contradições de um país profundamente desigual. Legalmente concebidas para reintegrar, elas operam na prática muitas vezes como máquinas de moer gente, alimentadas por uma política de drogas falida e por um racismo estrutural que recorrentemente define quem deve ser encarcerado. A declaração do "Estado de Coisas Inconstitucional" pelo STF foi o atestado jurídico de uma falência que se manifesta na superlotação, na gestão da morte pela insalubridade e no fortalecimento da governança faccional, que hoje desafia o Estado dentro e fora dos muros.

Sendo assim, as alternativas penais são avanços necessários, mas insuficientes se não forem acompanhadas de uma profunda revisão da legislação de drogas e de uma mudança na cultura punitivista do sistema de justiça. A crise carcerária não é um problema do sistema prisional, mas é um problema da sociedade brasileira, e sua solução exige mais do que reformas administrativas ou a construção de novas masmorras. Exige um compromisso real com os direitos fundamentais e com o desmonte das estruturas de seletividade penal que perpetuam a violência e a exclusão social.

Por isso, no próximo tópico debateremos sobre a importância do princípio fundamental da dignidade da pessoa humana no contexto do sistema prisional brasileiro, que viabilize pensarmos na (re)ativação de memórias individuais e sociais

de pessoas privadas de liberdade, como dispositivos de (re)construção identitária e facilitadores da reinserção social.

## **2.2 A eficácia do Princípio da Dignidade da Pessoa Humana no sistema carcerário brasileiro**

A garantia de uma existência digna para o ser humano representa uma conquista ética construída ao longo de séculos, marcada por conflitos e lutas travadas em diferentes regiões do mundo. Os episódios históricos de grandes guerras e tensões sociais mostram que essa busca por reconhecimento da dignidade humana foi e continua a ser pavimentada com o sofrimento e a perda de milhões de vidas (Reis, 2024).

No ordenamento constitucional brasileiro, a dignidade da pessoa humana assume dupla função: além de ser reconhecida como valor fundamental a ser respeitado pelo Estado, é também protegida contra violações praticadas por particulares. No entanto, é importante destacar que a dignidade não é uma concessão do legislador, ela é inerente à condição humana, existindo independentemente de qualquer previsão legal (Reis, 2024).

Diante de violações a instrumentos internacionais que resguardam a dignidade, cabe aos organismos de direitos humanos atuar para coibir tais transgressões. No Brasil, é possível citar como exemplo desse tipo de intervenção a pressão internacional que resultou na criação da Lei Maria da Penha e do Estatuto da Criança e do Adolescente (Reis, 2024).

O princípio da dignidade da pessoa humana está previsto no art. 1º, inciso III, da Constituição Federal de 1988, como um dos fundamentos da República. Além de possuir status constitucional, ele é reconhecido em diversos tratados internacionais, o que lhe confere proteção em nível supralegal (Reis, 2024).

As garantias constitucionais que asseguram os direitos individuais estão expressas na Carta Magna, com destaque para os princípios que estruturam todo o ordenamento jurídico. Entre eles, inclui-se o Princípio do Devido Processo Legal, previsto no art. 5º, LV, que protege o cidadão contra atuações arbitrárias do Estado, assegurando um processo judicial regular e justo (Reis, 2024).

Outro aspecto relevante para a discussão é o princípio da legalidade no contexto prisional. Conforme ensina Greco (2011, p. 54), esse princípio constitui a

“espinha dorsal” do Estado Democrático de Direito, partindo da premissa de que a liberdade é a regra, e sua restrição, a exceção. Ele atua como limite ao poder estatal e define com clareza as condutas proibidas, orientando a sociedade (Reis, 2024).

Apesar disso, observa-se que, após a prisão do condenado, o Estado frequentemente ignora o princípio da legalidade durante a execução da pena. Essa postura é incompatível com um Estado de Direito, uma vez que a observância das normas legais não pode se restringir às fases processuais anteriores, devendo estender-se também ao período de cumprimento de pena (Reis, 2024).

E aqui, podemos ainda sustentar, que em termos práticos, mesmo diante do avanço do sistema prisional com a implantação de processos eletrônicos, a burocracia e lentidão nas análises de concessão de benefícios/direitos como, progressão de regime, saída temporária ou livramento condicional, ainda continuam a representar um obstáculo para a efetividade do princípio da legalidade, e, por consequência, ao princípio da dignidade da pessoa privada de liberdade. Esse quadro pode ser melhor visualizado no diário de campo, com a situação do PPL 02, que já havia atingido o tempo necessário para a concessão do livramento condicional, mas necessitava realizar um exame criminológico (perfil do criminoso), e passadas várias semanas ainda não havia previsão de realização deste exame.

Portanto, debater sobre o princípio da legalidade dentro do sistema carcerário é também debater sobre o princípio da dignidade da pessoa humana. Neste contexto, existe um consenso na doutrina jurídica ao reconhecer que a expressão "dignidade da pessoa humana" comporta diversas interpretações, o que dificulta sua conceituação de forma precisa e unívoca, referindo-se a um conceito jurídico intrinsecamente aberto e de contornos fluidos, aspecto sobre o qual os autores concordam, ainda que ressaltem sua ampla aplicação em diferentes esferas do direito. Essa pluralidade de significados está intrinsecamente ligada à aplicação de valores fundamentais, cujo objetivo último é assegurar a proteção do cidadão contra violações de seus direitos constitucionais e de personalidade (Reis, 2024).

Sob a ótica de Moraes, a dignidade humana:

afasta a idéia de predomínio das concepções transpessoalistas de Estado e Nação, em detrimento da liberdade individual. A dignidade é um valor espiritual e moral inerente à pessoa, que se manifesta singularmente na autodeterminação consciente e responsável da própria vida e que traz consigo a pretensão ao respeito por parte das demais pessoas, constituindo-se um mínimo invulnerável que todo estatuto jurídico deve assegurar, de modo que, somente excepcionalmente, possam ser feitas limitações ao exercício dos direitos fundamentais, mas sempre sem menosprezar a

necessária estima que merecem todas as pessoas enquanto seres humanos (Moraes, 2023, p. 18).

Nesse contexto, compreende-se que a dignidade da pessoa humana constitui um direito intrínseco à condição humana, fundamento sem o qual as garantias constitucionais estabelecidas no ordenamento jurídico nacional não podem ser plenamente efetivadas. O autor Reis (2024), argumenta que sua relevância é atestada pela abundância de tratados internacionais de direitos humanos que a adotam como pilar, configurando-se como requisito essencial para a consolidação do Estado Democrático de Direito e a proteção das liberdades asseguradas na Constituição Federal.

Na perspectiva dos autores Macedo, Zanandreis Júnior e Dias:

Nos ambientes prisionais, essas disposições exigem que as restrições à liberdade não se tornem um ato desumanizador. Pelo contrário, devem simbolizar uma oportunidade de reintegração na sociedade, conforme definido na Lei de Execução Penal (Lei nº 7.210/1984), estabelece que “a execução de uma pena deve proporcionar ao condenado uma oportunidade de reintegração na sociedade” (Brasil, 1984). Esta orientação reflete-se no reconhecimento dos direitos fundamentais à saúde, à educação e ao trabalho, que se manifestam como garantidos durante a execução das penas no âmbito do processo de reinserção social. Ademais, a dignidade da pessoa humana impõe ao Estado a obrigação de garantir condições básicas para uma vida digna, mesmo em situações de privação de liberdade. Isso significa assegurar que os presos possam desfrutar dos direitos estabelecidos na Constituição e na Lei de Execuções Penais, tais como o direito à integridade física e a integridade moral, à saúde, à educação e ao emprego (Macedo, Zanandreis Júnior e Dias, 2024, p. 533).

Em síntese, os autores argumentam que o Estado tem o dever de assegurar condições básicas de existência digna as pessoas privadas de liberdade, com base no princípio constitucional da dignidade da pessoa humana. Isso inclui a proteção de direitos como integridade física, moral, saúde, educação e acesso ao trabalho, conforme previsto na Constituição e na legislação penal.

Entretanto, o cenário prisional no Brasil evidencia uma profunda discrepância entre os postulados legais e as condições efetivas de encarceramento. Apesar de contar com um marco jurídico considerado avançado na proteção dos direitos dos apenados, consolidado especialmente com a Lei de Execução Penal (Lei nº 7.210/1984), a efetivação dessas garantias esbarra em obstáculos estruturais significativos. Tal quadro revela uma crise sistêmica que não apenas viola a dignidade intrínseca das pessoas privadas de liberdade, mas também compromete severamente as possibilidades de sua futura reintegração social, acentuando o abismo entre a teoria normativa e a execução prática (Macedo, Zanandreis Júnior e Dias, 2024).

O cenário prisional brasileiro, marcado por adversidades operacionais e estruturais, demonstra recorrentes descumprimentos às diretrizes estabelecidas na Lei de Execuções Penais. Essa realidade se traduz muitas vezes em condições de encarceramento degradantes, caracterizadas pela superlotação, instalações deterioradas, condições sanitárias inadequadas e ausência de iniciativas consistentes de ressocialização (Macedo, Zanandreis Júnior e Dias, 2024). Características estas, que podem ser também observadas na unidade prisional pesquisada, por meio das notas detalhadas ao longo do nosso diário de campo.

O artigo 88 da Lei de Execução Penal determina que o cumprimento da pena ocorra em unidades individuais, as quais devem dispor de área adequada para assegurar a dignidade do apenado (Brasil, 1984). Contudo, a realidade carcerária brasileira frequentemente apresenta cenário distinto: espaços reduzidos, insalubridade e superlotação caracterizam a maioria das celas, em evidente descompasso com o preceito legal (Macedo, Zanandreis Júnior e Dias, 2024). Neste sentido, é evidenciado no nosso diário de campo que, haviam no pavilhão observado, 28 celas embaixo e 28 celas em cima com aproximadamente 5 a 6 detentos por cela e sem colchões suficientes para todos.

Ainda neste contexto, podemos trazer à superfície a questão da violência que se manifesta como elemento endêmico no sistema prisional brasileiro. Para além dos conflitos entre pessoas privadas de liberdade, registram-se relatos recorrentes de excessos cometidos por agentes do Estado, incluindo situações de maus-tratos e tortura. Tais práticas violam frontalmente as garantias constitucionais e os dispositivos da legislação penal, expondo a fragilidade dos mecanismos de proteção aos direitos fundamentais dos privados de liberdade (Macedo, Zanandreis Júnior e Dias, 2024).

Sob esta perspectiva, os autores acima citados argumentam que:

O sistema carcerário brasileiro é cenário de diversas violações à dignidade humana, mesmo com as salvaguardas legais asseguradas pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Execução Penal (Lei nº 7.210/1984). Esses abusos são decorrentes de uma série de fatores estruturais e institucionais que afetam negativamente a vida dos detentos, comprometendo sua integridade física e a integridade moral e intensificando a condição de marginalização social. Conforme relata o artigo 5º, inciso XLIX, da Constituição Federal, "é assegurado aos detentos o respeito com à integridade física e a integridade moral"(Brasil,1988). Este dispositivo demonstra o compromisso do Estado brasileiro em proteger os direitos fundamentais dos prisioneiros, mesmo em situação de privação de liberdade. Este instrumento jurídico demonstra o empenho do Estado brasileiro em salvaguardar os direitos básicos dos prisioneiros, mesmo em situações de restrição de liberdade. Contudo, a realidade vivenciada nas penitenciárias do

Brasil está em completo desacordo com essas diretrizes normativas (Macedo, Zanandreis Júnior e Dias, 2024, p. 534-535).

Um dos maiores obstáculos contemporâneos reside justamente na carência de mecanismos eficazes para reintegração social. Conforme assinala Bitencourt (2004, p. 163), "as elevadas taxas de reincidência podem não só indicar a ineficácia da prisão como também refletir as transformações dos valores que se produzem na sociedade e na estrutura socioeconômica". Essa análise encontra eco na realidade carcerária nacional: a recorrente privação de acesso à educação e qualificação profissional durante o período de reclusão frequentemente culmina no retorno de egressos às atividades criminosas após o cumprimento da pena, ainda que a legislação garanta formalmente tais direitos (Macedo, Zanandreis Júnior e Dias, 2024).

Segundo Bitencourt (2004, p. 155), a realidade carcerária global frequentemente inviabiliza a meta ressocializadora, uma vez que "na maior parte das prisões no mundo as condições materiais e humanas tornam inalcançável o objetivo reabilitador". Essa análise aplica-se integralmente ao contexto nacional, onde muitas vezes o sistema penitenciário não apenas descumpra sua função social, como reforça ciclos de exclusão e reincidência criminal.

Ao negar as pessoas privadas de liberdade o acesso a mecanismos efetivos de recuperação, a estrutura prisional vigente acaba por reproduzir desigualdades estruturais e fomentar a expansão da violência. As afrontas à dignidade humana nas unidades carcerárias resultam, assim, de múltiplos fatores interligados: superlotação crônica, violência sistêmica, ausência de políticas de reintegração e seletividade do sistema penal (Macedo, Zanandreis Júnior e Dias, 2024).

Em sua concepção ideal, o Direito Penal deveria figurar como mecanismo de intervenção extrema, a chamada "*última ratio*". A realidade, contudo, revela dinâmica oposta: verifica-se a expansão progressiva do poder punitivo estatal, notadamente ante a incapacidade crônica de políticas públicas em enfrentar as causas estruturais da criminalidade (Macedo, Zanandreis Júnior e Dias, 2024, p. 539).

Neste cenário, o sistema penal gradualmente abandona sua função residual para assumir o papel de principal instrumento de controle social. Esse desvirtuamento alimenta ciclos de massificação carcerária e aprofunda as fragilidades já existentes no aparato judiciário e penitenciário, distanciando-se cada vez mais de sua finalidade ressocializadora (Macedo, Zanandreis Júnior e Dias, 2024).

A premissa do Direito Penal como *ultima ratio* adquire contornos especialmente críticos quando confrontada com a ineficácia das penas privativas de liberdade como instrumentos de reintegração social. Enquanto a teoria preconiza sua aplicação restrita a condutas de extrema gravidade e repercussão, a prática jurídica brasileira caracteriza-se pela imposição indiscriminada de sanções penais (Macedo, Zanandreis Júnior e Dias, 2024, p. 540).

Consequentemente, o sistema prisional muitas vezes atua como mecanismo de perpetuação da marginalização e do ciclo de violência, negando as pessoas privadas de liberdade oportunidades efetivas de reconstrução social. Nesse contexto, ganha relevância a reflexão de Claus Roxin (2009, p. 11), para quem "a definição dos comportamentos passíveis de sanção estatal permanecerá como questão fundamental não apenas para o legislador, mas para a própria ciência do Direito Penal" (Macedo, Zanadreis Júnior e Dias, 2024).

Diante desse cenário, torna-se imperativa a transformação estrutural do modelo prisional brasileiro, condição fundamental para efetivar os preceitos constitucionais e as diretrizes da Lei de Execução Penal. Somente através de mudanças profundas será possível assegurar o respeito aos direitos das pessoas privadas de liberdade e a preservação efetiva de sua dignidade humana (Macedo, Zanandreis Júnior e Dias, 2024).

Neste contexto, a implementação de modelos alternativos que humanizem a execução penal e favoreçam a reinserção social mostra-se urgente. Dentre essas propostas, destaca-se a metodologia desenvolvida pela Associação de Proteção e Assistência aos Condenados (APAC), criada em 1972 pelo advogado Mário Ottoboni (Macedo, Zanandreis Júnior e Dias, 2024).

Esta abordagem, alicerçada na valorização da dignidade humana, propõe um tratamento integral às pessoas privadas de liberdade abrangendo as dimensões emocional, espiritual e social e, combinando disciplina com respeito. Como observa Felberg (2015, p. 74), "realmente é imprescindível ao nosso conceito de reintegração social a efetiva participação da sociedade dentro do cárcere e no amparo aos que se livraram da restrição física" (Macedo, Zanandreis Júnior e Dias, 2024).

Diferentemente do sistema tradicional, centrado na punição e no isolamento, a APAC opera por meio de uma filosofia que concebe o indivíduo como "recuperando", termo que reflete sua estrutura organizacional. Conforme registra a Superintendência dos Serviços Penitenciários (2019), o método "é uma inclusão social dos presos, no

local os detentos, as penas são recuperadas e ressocializadas para uma reintegração social de maneira humanizada e com autodisciplina". Essa mudança paradigmática evidencia o potencial transformador de modelos que priorizam a efetiva reconstrução pessoal e social (Macedo, Zanandreis Júnior e Dias, 2024, p. 541).

Um dos elementos mais significativos na aplicação prática da metodologia APAC consiste no efetivo engajamento comunitário, que estabelece um ambiente de corresponsabilidade entre sociedade e sistema de justiça, facilitando o processo de retorno social da pessoa privada de liberdade. Conforme destacou o então Ministro José Antônio Dias Toffoli durante sua gestão à frente do STF e do CNJ ao argumentar que "o diferencial das APACs é justamente que não são grupos criminosos que mandam em suas unidades e também ao mesmo tempo o Estado não abusa da repreensão como o método de gestão penitenciária" (CNJ, 2019) (Macedo, Júnior e Dias, 2024, p. 541).

Esse modelo gera impactos sociais relevantes ao fomentar a interação direta entre pessoas privadas de liberdade e comunidade, viabilizada pela expressiva participação de voluntários e familiares no cotidiano prisional. Dados da Fraternidade Brasileira de Assistência aos Condenados indicavam que, em 2022, o país possuía 142 unidades seguindo essa metodologia, com concentração predominante na região Sudeste (FBAC, 2022) (Macedo, Zanandreis Júnior e Dias, 2024).

A atuação conjunta de civis, organizações religiosas e voluntários reforça a compreensão de que a reintegração da pessoa privada de liberdade transcende a esfera institucional, configurando-se como compromisso coletivo. Nas unidades APAC, o período de restrição de liberdade é orientado para o desenvolvimento humano e profissional, oferecendo meios para que o recuperando, ao retornar ao convívio social, possa construir uma trajetória digna e distante da criminalidade (Ottoboni, 2014, p. 49, citado por Macedo, Zanandreis Júnior e Dias, 2024, p. 542).

Neste contexto, a filosofia APAC estabelece a valorização da pessoa como pilar fundamental de sua metodologia. Partindo da premissa de não considerar nenhum ser humano como irrecuperável, o modelo dedica-se à reconstrução da autoestima das pessoas privadas de liberdade, criando condições para que estes resgatem sua dignidade e reorganizem seus projetos de vida (Macedo, Zanandreis Júnior e Dias, 2024).

Dessa forma, argumentamos que nesse cenário que, prima pela dignidade da pessoa humana, a re(ativação) de memórias individuais e sociais, por meio da

disciplina de Arte, teria o ambiente propício para funcionar como dispositivos de (re)construção identitária e facilitadores da reinserção social.

Essa valorização se materializa por meio de um trabalho contínuo desenvolvido nas unidades, abrangendo dimensões educativas, espirituais e profissionais. Conforme análise do Superior Tribunal de Justiça, "esta abordagem promove um ambiente de confiança e respeito, o que se faz refletir em uma significativa redução na reincidência criminal, em torno de 13,9%, contrastando com uma média nacional, que é considerada mais alta" (STJ, 2022). Tal resultado evidencia a eficácia do método na construção de alternativas concretas à reincidência delitiva (Macedo, Zanandreis Júnior e Dias, 2024, p. 542-543).

O modelo de gestão com disciplina interna rigorosa e abordagem humanizada adotado pela metodologia APAC tem demonstrado impactos mensuráveis, tanto na diminuição de reincidências quanto na elevação da qualidade de vida dos recuperandos. Esse cenário remete à reflexão foucaultiana sobre as condições necessárias para o resgate da dignidade humana. Nas palavras do filósofo: "se nós seres humanos não compreendemos o abismo social onde nós estamos todos afundados, nós nunca vamos, jamais, resgatar uma coisa que se chama dignidade" (Foucault, 2014, citado por Macedo, Zanandreis Júnior e Dias, 2024, p. 542).

Assim, defendemos que a abordagem APAC parece compreender essa premissa, estabelecendo um ambiente disciplinar que, paradoxalmente, atua como alicerce para a reconstrução identitária e social das pessoas privadas de liberdade, demonstrando que a ordem e o autorrespeito podem coexistir como elementos transformadores.

Contextualizada as nuances do sistema carcerário brasileiro, sob o prisma do princípio da dignidade da pessoa humana, no próximo capítulo abordaremos a memória individual e social, mediada pela arte, como dispositivos de (re)existência no contexto prisional.

### **3 MEMÓRIA E ARTES COMO DISPOSITIVOS DE (RE)EXISTÊNCIA: Intersecções com a remição de penas pela leitura e estudo no sistema prisional mineiro**

A experiência carcerária, por essência, opera como um mecanismo de ruptura temporal e espacial, fragmentando identidades e suspendendo projetos futuros. Neste contexto, defendemos que, ao observarmos e debatermos sobre as potencialidades transformadoras de iniciativas educacionais que podem articular práticas de memória e produção artística entre pessoas privadas de liberdade em uma unidade prisional mineira, é possível estabelecer uma interface crítica com o instituto da remição de pena, sob todas formas que a resolução 391 contempla: o estudo, leitura, trabalho formal, práticas desportivas, atividades musicais e cênicas, etc.

Todavia, antes de debatermos especificamente sobre todas essas possibilidades primeiramente compreenderemos os aspectos teóricos e evolutivos deste instituto, os quais são apresentados nos tópicos a seguir.

#### **3.1 Contexto histórico do surgimento da Lei de Execução Penal no Brasil**

A formação do Direito Penitenciário como disciplina específica está intrinsecamente ligada à transformação da prisão como instituição. Antes do século XVII, as cadeias funcionavam essencialmente como locais de custódia provisória. Abrigavam indivíduos aguardando julgamento, pessoas com transtornos mentais e aqueles marginalizados socialmente devido a comportamentos desviantes (como prostituição ou mendicância) ou motivos políticos. Foi somente com a consolidação da pena de prisão como principal sanção penal, a partir do final desse século, que o cárcere se tornou fundamentalmente o espaço de cumprimento de penas. Esse novo papel estimulou as primeiras análises sistemáticas sobre a organização dos estabelecimentos prisionais e as condições de vida das pessoas encarceradas (Mirabete, 2023, p. 60-63).

Contudo, a forma como a pena é executada ganhou relevância acadêmica mais recentemente. A percepção de que a privação de liberdade não possui apenas funções retributivas ou preventivas, mas também, e sobretudo, o objetivo de reintegração social do apenado, evidenciou a importância crucial do estudo da execução penal. Foi nesse cenário que emergiu a autonomia científica do Direito Penitenciário, compreendido como o conjunto normativo dedicado ao tratamento da

pessoa presa e à execução das penas privativas de liberdade, incluindo seus regulamentos específicos. Alternativamente, pode ser definido como o corpo de leis que regulamenta a execução de penas e medidas de segurança que envolvem privação de liberdade (Mirabete, 2023, p. 60-63).

No Brasil, essa autonomia científica foi sendo construída gradualmente. Marcos significativos dessa trajetória incluem: a elaboração de um anteprojeto de Código Penitenciário (1933), a realização da "Semana de Estudos Penitenciários" em Porto Alegre (1966), a defesa e aprovação unânime da tese "O Direito Penitenciário – importância e necessidade do seu estudo" no IV Congresso Nacional de Direito Penal (1970), e a introdução da disciplina de Direito Penitenciário no currículo da Faculdade de Direito de Goiás na década de 1960 (Mirabete, 2023, p. 60-63).

A autonomia jurídica do Direito Penitenciário também é uma realidade no ordenamento brasileiro. Preocupações com a execução penal já estavam presentes na Constituição de 1824 (Art. 179), que estabelecia a necessidade de cadeias limpas e arejadas, com separação por categorias de presos, e abolia castigos cruéis como açoites e tortura. Constituições posteriores (1934, 1946, 1967) reconheceram a competência da União para estabelecer "normas fundamentais" ou "gerais" sobre o regime penitenciário (Mirabete, 2023, p. 60-63).

Entretanto, durante décadas prevaleceu uma interpretação restritiva, especialmente baseada no Art. 5º, XV, b da Constituição de 1946, que limitava a ação federal e impedia a criação de uma legislação nacional unificada sobre execução penal. Essa visão foi contestada pelo trabalho da CPI da Câmara dos Deputados em 1970, cujo relatório (Projeto de Resolução nº 70) defendia a constitucionalidade de um código federal. Argumentava-se que a execução penal é indissociável do Direito Penal e que a fragmentação regional era incompatível com um sistema penal coerente (Mirabete, 2023, p. 60-63).

Sob a perspectiva de Mirabete (2023), essa evolução consolidou a autonomia jurídica do Direito Penitenciário, pavimentando o caminho para a Lei de Execução Penal. A Constituição Federal de 1988 (Art. 24, I) estabeleceu competência concorrente da União, Estados e Distrito Federal para legislar sobre direito penitenciário, cabendo à União definir as normas gerais (Art. 24, § 1º) e aos Estados complementar essa legislação (Art. 24, § 2º).

A expressão Direito Penitenciário, embora consagrada no Brasil sob influência francesa, é frequentemente criticada por seu enfoque excessivamente centrado na

realidade carcerária. Essa limitação conceitual levou juristas a proporem alternativas mais abrangentes. Roberto Lyra, por exemplo, defendeu o termo Direito Penal Executivo (1963), enquanto Ítalo Luder sugeriu Direito Executivo Penal (1968), buscando ampliar o escopo da disciplina (Mirabete, 2023, p. 64).

O próprio texto da Lei de Execução Penal (LEP) reforça essa perspectiva mais ampla. Seu artigo 1º estabelece que a execução penal visa não apenas cumprir decisões judiciais, mas também criar condições para a reintegração social do condenado ou internado. Essa dupla finalidade, implementação da sentença e promoção da reintegração, demonstra claramente que o campo transcende em muito a simples gestão do cárcere (Mirabete, 2023, p. 64).

Vale destacar que o objetivo reintegrador exige medidas que vão além do controle prisional, englobando ações assistenciais, tratamento de saúde e programas de ressocialização. É precisamente essa abrangência que consolida, em nosso ordenamento jurídico, a autonomia de um Direito de Execução Penal – categoria mais ampla e precisa do que o tradicional Direito Penitenciário, cujo nome ainda reflete uma visão restrita ao ambiente prisional (Mirabete, 2023, p. 64).

A trajetória legislativa brasileira em matéria de execução penal foi marcada por tentativas sucessivas antes da consolidação da lei vigente. O primeiro esforço significativo ocorreu em 1933, com o Projeto de Código Penitenciário da República, elaborado por Cândido Mendes, Lemos de Brito e Heitor Carrilho. Publicado em 1937, este projeto perdeu relevância com a promulgação do Código Penal de 1940, revelando incompatibilidades com o novo diploma e sendo posteriormente abandonado (Mirabete, 2023, p. 66-67).

A doutrina jurídica nacional sempre destacou a inadequação dos códigos Penal e Processual Penal para regulamentar minuciosamente a execução das penas e medidas de segurança. Essa lacuna motivou novas iniciativas legislativas. Em 1957, a Lei nº 3.274, originada de proposta do Deputado Carvalho Neto (1951), estabeleceu normas gerais para o regime penitenciário. Contudo, a ausência de mecanismos sancionatórios para seu descumprimento condenou-a à ineficácia prática, tornando-se letra morta (Mirabete, 2023, p. 66-67).

Paralelamente, em 1957, uma comissão de juristas liderada por Oscar Penteadó Stevenson apresentou ao Ministério da Justiça um novo *Anteprojeto de Código Penitenciário*, igualmente malgrado. Em 1963, Roberto Lyra elaborou um Anteprojeto de Código de Execuções Penais, cujo avanço foi interrompido pelo

contexto político pós-1964. Uma nova tentativa surgiu em 1970, com Benjamin Moraes Filho, submetido a revisão por notáveis juristas (Marques, Martins, Moreira Alves), mas também não prosperou após encaminhamento ministerial (Mirabete, 2023, p. 66-67).

A virada decisiva ocorreu em 1981, quando uma comissão ministerial composta por renomados juristas (Toledo, Dotti, Reale Júnior, Andreucci, Tucci, Pitombo, Moraes Filho e Calixto) apresentou o anteprojeto da futura Lei de Execução Penal. Após consulta pública (Portaria nº 429/1981) e revisão por grupo especializado (Toledo, Dotti, Albergaria, Andreucci, com colaboração de Luna e Pitombo), a proposta foi encaminhada ao Congresso Nacional em 1983, por meio da Mensagem Presidencial nº 242 (Mirabete, 2023, p. 66-67).

Aprovado sem alterações substanciais, o texto transformou-se na Lei nº 7.210, promulgada em 11 de julho de 1984 e publicada em 13 de julho. Sua entrada em vigor ocorreu em 13 de janeiro de 1985, de forma coordenada com a reforma da Parte Geral do Código Penal, consolidando finalmente o marco regulatório da execução penal no país (Mirabete, 2023, p. 66-67).

Sob uma perspectiva crítica, a análise de Felipe Athayde Lins de Melo, sociólogo com atuação nas políticas penais desde 2004, argumenta que o motor das mudanças não são os marcos legais como a Lei de Execução Penal (LEP), mas sim o ativismo institucional. Athayde sustenta que a LEP, nascida no contexto da redemocratização dos anos 1980, falhou em absorver o caráter emancipatório da Constituição de 1988. Com isso, o modelo disciplinar baseado na troca de comportamentos por benefícios se manteve inalterado. Não por acaso, a lei acabou por designar o patronato para "prestar assistência aos albergados e aos egressos" (2024, p. 51), refletindo essa continuidade.

Diante disto, urge investigar a finalidade da pena dentro da execução penal, posto que a sua natureza ganhou novos contornos ao longo dos anos, especialmente na questão da inserção da educação (na qual a disciplina de Arte é que mais nos interessa), nos moldes do instituto da remição de penas, conforme observaremos no tópico a seguir.

### **3.2 Da finalidade da pena**

As concepções retributivistas, historicamente associadas à Escola Clássica, concebem a pena como reparação ética pelo delito, um castigo que restaura a ordem

violada, independentemente do perfil do infrator. Em contraponto, teorias utilitaristas (prevenção geral e especial) atribuem à sanção função pragmática: a Escola Positiva, por exemplo, desloca o foco para o agente, transformando a pena em instrumento de segregação e suposta ressocialização (Mirabete, 2023, p. 68-73).

Já teorias ecléticas buscam conciliar dimensões retributivas e preventivas, enquanto a Nova Defesa Social propõe a reintegração como eixo central. Contudo, este ideal enfrenta críticas substantivas, no sentido de a intervenção estatal na subjetividade do preso suscitar questões sobre liberdade de consciência alertando para riscos de controle totalitário sob o véu da "reeducação". E, ainda, o cárcere revelar-se ambiente contraproducente para ressocialização, conforme demonstram estudos criminológicos de Bitencourt que destaca seu papel estigmatizante e reprodutor de desigualdades (Mirabete, 2023, p. 68-73).

Por outro lado, a Criminologia Crítica desmonta pressupostos tradicionais ao rejeitar a culpabilidade individual, apontando a determinação sociocultural dos comportamentos e ao denunciar a prisão como mecanismo de controle social, não de transformação. Entretanto, malgrado sua pertinência analítica, reconhece-se a inviabilidade de abolir imediatamente a instituição carcerária, como observa o próprio Bitencourt (Mirabete, 2023, p. 68-73).

A proposta de abolicionismo penal, embora fundamentada na constatação da falência da prisão como instituição de ressocialização (Goffman, 1974) e na sua operação como mero mecanismo de "gestão da miséria" (Wacquant, 2001, p. 115), adquire contornos de utopia radical ou de uma ideia libertária demais quando confrontada com a conjuntura sociopolítica brasileira.

Essa inviabilidade, citada por Bitencourt (Mirabete, 2023, p. 68-73), não reside apenas na ausência de alternativas penais consolidadas, mas fundamentalmente em dois pilares que estruturam a sociedade brasileira: o conservadorismo punitivista e a desigualdade estrutural.

O Brasil exibe uma cultura social profundamente conservadora, marcada por uma baixa tolerância à criminalidade, especialmente a patrimonial e a de varejo de drogas. Essa percepção é amplificada por uma hiperinflação de discursos sobre o crime (Batista, 2003, p. 28) na mídia, que fomenta o pânico moral e a demanda por soluções simplistas e violentas.

Neste cenário, a prisão assume uma função simbólica crucial: ela é a resposta visível do Estado à desordem. A sociedade brasileira, em sua maioria, não vê o

encarceramento como um fracasso, mas como a única resposta legítima e necessária ao delito (Adorno, 2002). A ideia de abolir a prisão colide frontalmente com o senso comum punitivo, que enxerga nessa proposta não uma crítica ao sistema, mas uma "defesa da impunidade" ou um privilégio "libertário" desconectado da realidade da vítima.

Políticos e legisladores exploram ativamente esse sentimento, engajando-se no que Wacquant (2003, p. 9) denomina "populismo penal": a prática de responder às ansiedades sociais com o endurecimento de leis e o aumento do encarceramento, mesmo sabendo da ineficácia dessas medidas para a redução do crime. Em um país conservador, a guerra às drogas ou o aumento de penas garantem capital político, enquanto o debate sobre alternativas penais é visto como fraqueza.

O segundo pilar da inviabilidade é a função que a prisão de fato exerce no Brasil. O país falha cronicamente em reduzir a desigualdade social, um reconhecido vetor criminológico (Cerqueira e Lins, 2014). A extrema disparidade de renda, a falta de acesso à educação de qualidade e a ausência de oportunidades estruturam um mercado de trabalho precário e um contingente de jovens vulneráveis ao recrutamento pelo crime organizado.

A prisão, portanto, não opera para "corrigir" o infrator, mas para "neutralizar" os indesejáveis (Bauman, 2005) gerados por essa estrutura social excludente. O sistema penal brasileiro é marcado por uma profunda "seletividade" (Batista, 2003; Flauzina, 2006): ele foca sua repressão quase que exclusivamente nos estratos mais pobres, negros e de baixa escolaridade.

Nessa lógica, a prisão não é uma instituição total falha; ela é, na verdade, bem-sucedida em seu objetivo latente de contenção e controle social dos "supérfluos" da sociedade de mercado (Wacquant, 2001, p. 120). Propor a abolição do cárcere, em um contexto de desigualdade intocada, significaria renunciar à principal ferramenta estatal de gestão da pobreza.

Portanto, a ideia de se abolirem instituições carcerárias soa "libertária demais" porque ela exige que a sociedade brasileira confronte suas contradições mais profundas. Para abolir a prisão, seria necessário não apenas substituí-la por outras formas de justiça (como a restaurativa), mas, antes disso, reformar radicalmente a estrutura social que a torna necessária como ferramenta de controle.

Enquanto o conservadorismo demandar punição simbólica e a desigualdade continuar a produzir massa carcerária, a prisão, apesar de sua crueldade e

disfuncionalidade, como apontado por Goffman (1974), permanecerá uma solução pragmática (Mirabete, 2023) e politicamente incontornável para a gestão dos conflitos gerados por um modelo de sociedade que o Brasil ainda se recusa a transformar.

Diante das limitações das teorias ressocializadoras, ressurgiu o debate sobre o papel dissuasório da pena. Como argumenta Pinheiro Rodrigues, o temor à sanção opera como regulador social contendo excessos no trânsito, administração pública e atividade política e garantia de efetividade normativa. Esta perspectiva não ignora os paradoxos do sistema, mas reconhece na intimidação um componente inevitável da engrenagem punitiva em sociedades complexas (Mirabete, 2023, p. 68-73).

O binômio crime-punição permanece como estrutura ancestral da organização social no Brasil. Enquanto a busca por modelos humanizados de execução penal (regimes abertos, manutenção de vínculos familiares) representa avanço inegável, a completa dissociação entre pena e intimidação revela-se quimérica. A tensão entre ideal ressocializador e realidade coercitiva continuará a desafiar juristas e formuladores de políticas criminais no horizonte previsível (Mirabete, 2023, p. 68-73). Todavia, para além deste desafio, a Lei de Execução Penal estabelece em seu artigo primeiro um duplo objetivo fundamental para o sistema prisional.

O dispositivo prioriza a correta implementação dos comandos emanados de sentenças criminais ou decisões judiciais. Ao determinar que a execução penal visa "efetivar as disposições da sentença ou decisão criminal", a norma assegura a concretização prática das sanções definidas judicialmente, cumprindo sua função primordial de reprimir infrações e prevenir a criminalidade (Mirabete, 2023, p. 76).

Paralelamente, a lei atribui ao sistema o dever de criar condições favoráveis para a reintegração harmoniosa do condenado e do internado na sociedade. Essa finalidade opera por meio da disponibilização de recursos e oportunidades que permitam aos indivíduos sob custódia participarem ativa e produtivamente da vida coletiva (Mirabete, 2023, p. 76).

A legislação não se limita ao sujeito passivo da execução. Ela também contempla a defesa da sociedade e incorpora diretrizes internacionais, especialmente os padrões estabelecidos nas Regras Mínimas das Nações Unidas para o Tratamento de Pessoas Presas (1958), que consagram direitos universais desta população (Mirabete, 2023, p. 76).

O significado intrínseco da reinserção social, conforme definido na lei de execução penal, abrange a oferta de apoio e a facilitação dos recursos necessários

para que o apenado ou internado possa retornar ao convívio social sob condições que favoreçam sua plena integração. Essa compreensão não se equipara a qualquer modelo de intervenção que tente impor um conjunto fixo e hierarquizado de valores, desconsiderando os direitos essenciais da personalidade do condenado (Mirabete, 2023, p. 78).

Acreditamos que a educação de qualidade seria um desses recursos necessários que favoreceria a plena integração de uma pessoa privada de liberdade. Por isto, nesta pesquisa, partimos da hipótese que os conteúdos programáticos nas aulas de Arte no ambiente prisional poderiam (re)ativar memórias individuais e sociais de pessoas privadas de liberdade, que funcionariam como mecanismos de (re)construção identitária e facilitadores da reinserção social.

Portanto, tal perspectiva ressalta que o real objetivo não é moldar o indivíduo por meio de um tratamento padronizado, mas sim, propiciar um ambiente que assegure condições adequadas para que ele possa se reintegrar de forma autônoma e digna na sociedade, preservando sua identidade e seus direitos fundamentais.

A doutrina contemporânea reconhece a natureza de múltiplas finalidades da sanção penal, compreendendo finalidades conciliáveis de retribuição jurídica e prevenção criminal. Neste âmbito preventivo, destaca-se a vertente individual positiva, materializada na função ressocializadora que orienta a execução penal.

Nesse panorama, a própria noção de ressocialização revela sua fragilidade conceitual quando confrontada com a realidade carcerária. Como observa Zaffaroni (2012, p. 142), a pretensão de transformar subjetividades através do encarceramento constitui "uma falácia que mascara a verdadeira função seletiva e excludente do sistema penal". A dissonância entre o discurso ressocializador e as condições materiais da maior parte das prisões brasileiras evidencia que a função declarada da pena frequentemente serve como legitimação retórica para práticas institucionais essencialmente controladoras.

A persistência do debate entre retribuição e prevenção não pode ocultar o possível fracasso objetivo do sistema em cumprir qualquer uma dessas finalidades de modo satisfatório. Nesse sentido, é pertinente a análise de Wacquant (2011) sobre as metamorfoses do Estado penal:

A prisão não é uma instituição à deriva, mas um componente essencial do Estado neoliberal, que combina a 'mão invisível' do mercado desregulamentado com o 'punho de ferro' do aparato penal, voltado para a gestão dos despojos da desigualdade social. A explosão carcerária não resulta do aumento da criminalidade, mas de opções políticas que fazem do

encarceramento em massa um instrumento de governo das margens da sociedade pós-industrial (Wacquant, 2011, p. 34).

Esta análise revela as limitações estruturais do sistema, onde mesmo as tentativas de humanização esbarram na lógica expansionista do controle penal. Adequando este contexto teórico ao panorama brasileiro, é possível observar faticamente que o caso brasileiro ilustra com dramaticidade essa contradição: enquanto a legislação avança na previsão de direitos e mecanismos de reintegração, o sistema penal mantém taxas de reincidência que variam entre 70% e 80% segundo dados do DEPEN (2022), demonstrando o abismo entre a teoria jurídica e a eficácia social das penas.

A constatação dessas limitações não implica, contudo, na capitulação ante o modelo atual. Pelo contrário, fortalece a necessidade de construção de alternativas que reconheçam a complexidade do fenômeno criminal sem recair nem no abolicionismo ingênuo nem no conservadorismo punitivo. A superação do paradigma prisional exige a construção de políticas de segurança cidadã que articulem justiça penal, políticas sociais e mecanismos de justiça restaurativa.

Nesse contexto, ganham relevância experiências como as penas restritivas de direitos, a justiça restaurativa e os programas de remição por estudo e trabalho, além das demais formas previstas pela resolução no. 391 do CNJ, que permitem romper a lógica do encarceramento puro sem abandonar a necessária responsabilização pelos atos praticados. O próprio Conselho Nacional de Justiça, através do Departamento de Monitoramento e Fiscalização do Sistema Carcerário, tem fomentado a implantação de práticas restaurativas como complemento ou alternativa ao processo penal tradicional.

A efetividade dessas alternativas, no entanto, depende de transformações estruturais que transcendem o sistema de justiça criminal. Como conclui Sérgio Salomão Shecaira em estudo sobre políticas criminais no Brasil:

Não há solução técnica para problemas essencialmente políticos. A reforma do sistema penal brasileiro exige, antes de tudo, o enfrentamento das desigualdades sociais que alimentam a seletividade punitiva e a construção de um novo consenso social em torno de paradigmas menos violentos de gestão de conflitos (Shecaira, 2019, p. 177).

Diante desse cenário de profundas contradições, não é suficiente debater apenas sobre a finalidade da pena, mas sim, compreender que a finalidade da pena

sob a ótica de uma justiça restaurativa perpassa obrigatoriamente pelo debate de políticas criminais no Brasil.

Todavia, para além deste debate crítico, argumentamos que é possível vislumbrarmos alguns avanços na finalidade preventiva da pena, materializada na função ressocializadora que orienta a execução penal, quando pensamos na educação, por exemplo, que emerge como um eixo transformador que pode reconfigurar os limites do debate entre retribuição e ressocialização. No ambiente prisional, a educação assume dupla dimensão: como direito fundamental e como instrumento de reconstrução existencial.

A educação é reconhecida como um direito social fundamental no ordenamento jurídico brasileiro, conforme disposto no Artigo 205 da Constituição Federal de 1988. Esse marco legal é posteriormente regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/1996, que institui a educação como um dever compartilhado entre o Estado e a família (Mello, Gomes e Oliveira, 2019, p. 4.275).

A legislação educacional preceitua princípios basilares, dentre os quais se destacam a liberdade de aprender e a solidariedade humana. O seu objetivo primordial é assegurar o desenvolvimento integral do educando, preparando-o para o exercício pleno da cidadania e para a sua qualificação visando à inserção no mercado de trabalho. Nesse contexto, valoriza-se a experiência extraescolar e garante-se o acesso público, gratuito e em condições de igualdade aos níveis de Ensino Fundamental e Médio (Mello, Gomes e Oliveira, 2019, p. 4.275).

Essa garantia de acesso estende-se, de forma imperativa, a todos os indivíduos que não concluíram tais etapas na idade própria, independentemente dos motivos determinantes para a interrupção dos estudos. Entre as circunstâncias que podem levar à evasão escolar, inclui-se a condição de privação de liberdade, destacando-se a necessidade de políticas públicas que assegurem o direito à educação mesmo nessa situação específica.

A concepção de educação ao longo da vida, intrínseca ao texto constitucional, impede que se conceba o processo de (re)inserção social de indivíduos submetidos à privação de liberdade dissociado de uma dimensão educativa. Nesse sentido, a Lei de Execução Penal (LEP - Lei nº 7.210/1984) estabelece a assistência educacional como um de seus pilares fundamentais, elencada em seu Art. 11.

A LEP especifica a abrangência dessa assistência em seus artigos subsequentes. Conforme o Art. 17, a assistência educacional compreende a instrução escolar e a formação profissional. O Art. 18 determina a obrigatoriedade do ensino fundamental, integrando-o ao sistema escolar da unidade federativa. Por sua vez, o Art. 19 prevê o ensino profissionalizante em níveis de iniciação ou aperfeiçoamento técnico, assegurando, em seu parágrafo único, que a mulher condenada tenha acesso a uma formação adequada à sua condição.

Ademais, a legislação incentiva a formalização de convênios com entidades públicas e privadas para a oferta de atividades educacionais (Art. 20) e determina a instalação de bibliotecas com acervos diversificados – incluindo obras instrutivas, recreativas e didáticas – em cada estabelecimento penal (Art. 21).

Neste contexto, a Lei de Execução Penal tem passado por aprimoramentos normativos significativos desde 2003, com destaque para o eixo da assistência educacional. Um marco substancial nesse processo ocorreu com a promulgação da Lei nº 13.163/2015, que introduziu dispositivos específicos para institucionalizar a oferta do Ensino Médio no sistema prisional.

Conforme a nova redação, o Art. 18-A da LEP estabelece a obrigatoriedade de implantação do Ensino Médio, nas modalidades regular ou de Educação de Jovens e Adultos (EJA), com formação geral ou profissional, em obediência ao princípio constitucional da universalização. O §1º do referido artigo determina que o ensino ofertado será integrado aos sistemas estadual e municipal de ensino, contando com suporte administrativo e financeiro da União, além de recursos dos sistemas de justiça e administração penitenciária. Ademais, os §§ 2º e 3º estipulam a oferta de cursos supletivos e a inclusão da população carcerária em programas de educação a distância que utilizem novas tecnologias de ensino.

Paralelamente, a lei inseriu o Art. 21-A, que determina ao censo penitenciário a apuração de dados educacionais fundamentais para o planejamento de políticas públicas. Entre os indicadores obrigatórios, incluem-se o nível de escolaridade da população prisional, a oferta e o alcance dos cursos dos ensinos Fundamental e Médio, a implementação da formação profissional, as condições dos acervos bibliotecários e outras informações pertinentes para o aprimoramento da oferta educacional no sistema penitenciário (Brasil, 2015).

Desta forma, a legislação consolida um arcabouço legal mais robusto, orientando a coleta de dados e a alocação de recursos para efetivar o direito à educação como um mecanismo de reinserção social.

Nas palavras do educador Paulo Freire, cuja pedagogia tem inspirado experiências em presídios brasileiros:

Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre. A educação exige os maiores cuidados porque influi sobre toda a vida. No sistema prisional, essa influência adquire contornos dramáticos, podendo significar a diferença entre a perpetuação e a superação da condição de excluído (Freire, 1996, p. 58).

Assim sendo, a experiência educacional no cárcere transcende a mera transmissão de conhecimentos, conformando-se como prática de liberdade em contextos de restrição.

Do mesmo modo, o instituto da remição de pena pelo estudo, regulamentado pela Lei nº 12.433/2011, representa um avanço conceitual significativo na execução penal brasileira. No entanto, sua implementação esbarra em desafios estruturais que limitam seu potencial transformador. Dados do Conselho Nacional de Justiça (CNJ, 2023) indicam que apenas 18% da população carcerária tem acesso efetivo a programas de educação formal, percentual que cai para 7% quando se trata de ensino superior.

Portanto, a remição bem-sucedida é aquela que consegue articular a dimensão técnica da redução do tempo de pena com a dimensão humana da ampliação de horizontes existenciais. O verdadeiro encurtamento não se dá apenas na linha do tempo, mas na distância entre o sujeito e sua capacidade de projetar futuros distintos.

Sob a perspectiva, a remição por estudo não pode ser compreendida como mero mecanismo de abreviação da pena, mas como processo complexo de reconstrução subjetiva.

Sendo assim, a reintegração social da pessoa privada de liberdade constitui objetivo nuclear do sistema penitenciário, conforme diretrizes internacionalmente consensuadas. Para efetivar tal propósito, revela-se indispensável assegurar às pessoas privadas de liberdade condições concretas de capacitação laboral e, contemporaneamente, o acesso à educação formal, este último consolidado como componente indispensável às políticas penitenciárias progressistas (Nucci, 2020, p. 30), como detalharemos melhor no tópico seguinte.

### 3.3 Instituto da remição de penas – estudo, leitura, memória e Artes

O ambiente prisional, ao suprimir autonomia e restringir narrativas identitárias, frequentemente produz um apagamento subjetivo da pessoa privada de liberdade. Programas educacionais formais e os que transcendem a instrução formal, especialmente aqueles que incorporam dimensões mnêmicas e expressivas, surgem como antídotos a essa anulação. Por meio do registro memorialístico e da criação artística, pessoas privadas de liberdade têm possibilidades de ressignificarem suas trajetórias, reconstruindo a si mesmas, apesar da permanência do estigma de terem ingressado no sistema penal.

Neste contexto, a remição configura mecanismo jurídico de abate temporal da pena mediante atividades laborais ou educacionais, como já dissemos. Constitui instrumento voltado ao estímulo da capacitação profissional e formação intelectual, alinhando-se à finalidade ressocializadora da sanção penal. Tal instituto opera como antídoto contra a ociosidade carcerária, materializando o dever laboral previsto no art. 39, V da Lei de Execução Penal (Nucci, 2020, p. 251).

Quanto à aplicabilidade, sua operacionalização restringe-se primordialmente aos regimes fechado e semiaberto, nos quais as atividades desenvolvem-se intramuros. No regime aberto, descabe a remição por trabalho, visto que a atividade profissional integra as condições intrínsecas do próprio regime. Contudo, a inovação trazida pela Lei 12.433/2011 (§6º do art. 126 da LEP) estabeleceu exceção para a modalidade educacional (Nucci, 2020, p. 251).

Esta distinção normativa revela dupla racionalidade: enquanto o trabalho no regime aberto constitui obrigação inerente à manutenção do benefício, o estudo mantém caráter facultativo, demandando estímulo adicional através do mecanismo remissório. Tal assimetria consolida a educação como eixo estratégico das políticas penitenciárias contemporâneas (Nucci, 2020, p. 251).

A Constituição Federal de 1988 consagra a educação como direito social de natureza pública (art. 205), impondo ao Estado, à família e à sociedade o dever de promovê-la visando ao desenvolvimento integral da personalidade, capacitação cívica e qualificação profissional. Especificamente, o art. 208 estabelece o caráter de direito público subjetivo ao ensino obrigatório, com responsabilização direta do Poder Público por eventuais omissões ou irregularidades na oferta. Desse arcabouço constitucional

deriva a obrigação estatal de prover educação fundamental aos sentenciados não alfabetizados (Nucci, 2020, p. 71).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº. 9.394/96) detalha essa obrigatoriedade no art. 32, prescrevendo o ensino fundamental de nove anos como formação cidadã essencial, com objetivos pedagógicos específicos: desenvolvimento cognitivo através da alfabetização plena; compreensão sociopolítica e ambiental; construção de habilidades e valores éticos; e fortalecimento de vínculos comunitários. O dispositivo ainda regula aspectos operacionais como organização em ciclos, regime de progressão continuada, ensino presencial prioritário (com educação à distância como complemento excepcional), inclusão curricular de direitos da infância e símbolos nacionais, além do respeito à diversidade linguística (Nucci, 2020, p. 71).

No contexto penitenciário, a Lei de Execução Penal (Lei 7.210/84) complementa esse regime jurídico: o art. 18 integra o ensino fundamental ao sistema escolar da unidade federativa, enquanto o art. 19 impõe ao Estado o dever de capacitação profissional continuada.

O art. 18-A, por sua vez, estabelece a universalização do ensino médio (regular ou supletivo) e profissionalizante nos estabelecimentos penais, com integração aos sistemas estaduais e municipais de ensino. Este dispositivo ainda determina o modelo tripartite de financiamento (União, estados e municípios), inclusão de modalidades à distância e oferta obrigatória de educação para jovens e adultos (Nucci, 2020, p. 72).

Essa estrutura normativa configura dupla obrigação estatal: além da provisão de educação básica como direito fundamental, impõe-se a oferta de capacitação técnica como instrumento de reinserção social, conformando um sistema educacional penitenciário articulado com as políticas públicas de ensino.

A previsão da remição de pena por atividades educacionais constitui conquista normativa recente no ordenamento brasileiro. Embora a Lei nº 7.210/1984 já reconhecesse a educação como direito do preso e dever estatal (arts. 17.1 a 21.1), omitira-se quanto à possibilidade de redução do tempo de execução por meio do estudo (Mirabete, 2023, p. 943-946).

Esse vácuo legislativo foi progressivamente superado por iniciativas normativas posteriores, destacando-se a Resolução CNPCP nº 7/1994 (art. 4º, \*b\*), que elevou a "remição pelo processo educacional" à condição de diretriz penitenciária nacional, antecipando princípios posteriormente incorporados à legislação. A

obrigatoriedade de infraestrutura educacional nos estabelecimentos penais foi consagrada pela Lei nº 12.245/2010 (art. 83, §4º), complementada pelas diretrizes da Resolução CNPCP nº 3/2009 (Mirabete, 2023, p. 943-946). Esse entendimento foi finalmente positivado pela Lei nº 12.433/2011, que alterou a LEP para instituir formalmente a remição pelo estudo como mecanismo de redução do tempo de pena.

A fruição do benefício remissório condiciona-se ao cumprimento cumulativo de três exigências fundamentais: (i) quatro horas educacionais; (ii) emissão de certificação oficial pela administração penitenciária, que detém presunção de veracidade; e (iii) reconhecimento formal da atividade pelo estabelecimento prisional como integrante de seu programa ressocializador (Nucci, 2020, p. 252).

Na modalidade educacional, o parâmetro conversional estabelece a equivalência de doze horas letivas para remição de um dia de pena. Essa métrica fundamenta-se na carga horária pedagógica padrão de cursos regulares (quatro horas diárias), demandando conseqüentemente três dias de frequência para cada dia penal remido. Admite-se, contudo, flexibilização na distribuição horária, desde que preservada a proporção mínima de doze horas por unidade remissiva (Nucci, 2020, p. 252). O espectro formativo abrange todos os níveis de escolarização, desde a alfabetização inicial até a educação superior, com registros de implementação pioneira de unidades universitárias intramuros após a vigência da Lei 12.433/2011.

Quanto ao âmbito subjetivo, beneficiam-se do instituto custodiados em todos os regimes prisionais (fechado, semiaberto e aberto), custodiados em livramento condicional (com dias remidos computados no período de prova - art. 126, §6º) e presos provisórios (art. 126, §7º), excluindo-se beneficiários de sursis, executantes exclusivos de penas restritivas de direitos e submetidos a medidas de segurança (Mirabete, 2023, p. 943-946).

Relativamente aos requisitos materiais, a remição exige frequência comprovada em atividades de ensino fundamental, médio (inclusive profissionalizante), superior ou cursos de requalificação profissional (art. 126, I). Para internos em regime aberto ou livramento condicional com saída temporária para estudo, aplica-se o art. 126, §6º, que demanda "frequência a curso de ensino regular ou educação profissional" (Mirabete, 2023, p. 943-946).

Nota-se maior flexibilidade para atividades intramuros, considerando as limitações estruturais do sistema prisional. Admitem-se modalidades presenciais ou a distância, ambas exigindo certificação oficial (art. 126, §2º). O cômputo temporal

opera-se na razão de doze horas de frequência equivalerem a um dia de pena remida, distribuídas em no mínimo três dias, sem exigência de carga horária diária mínima, não sendo admitido fracionamento horário inferior ou concentração superior a doze horas em período inferior a três dias (Mirabete, 2023, p. 943-946).

A legislação permite cumulação diária de horas de trabalho e estudo (art. 126, §3º), possibilitando remição combinada. Em caso de interrupção por acidente, preserva-se o direito à remição (art. 126, §4º). Como incentivo à terminalidade educacional, a conclusão de ciclos de ensino durante a execução penal acresce um terço ao tempo remido (art. 126, §5º), mediante comprovação oficial. Essa sistemática representa significativo avanço na política de ressocialização, integrando objetivos punitivos e pedagógicos no processo executório penal (Mirabete, 2023, p. 943-946).

A Resolução CNJ 391/2021 inaugurou marco significativo na política de reinserção social ao regulamentar a remição por leitura no sistema prisional brasileiro. As obras podem ser literárias, filosóficas ou científicas, alinhando-se aos objetivos educacionais previstos na Lei de Execução Penal (Brasil, 1984). Trata-se de reconhecimento formal do potencial transformador da leitura como instrumento de desenvolvimento intelectual e humanização no ambiente carcerário, conforme sustentado por estudiosos da criminologia crítica (Zaffaroni, 2012).

Para fruição do benefício, exige-se a leitura completa de uma obra a cada 30 dias, acompanhada da elaboração de relatório de leitura que demonstre compreensão efetiva do conteúdo. A avaliação dos trabalhos compete à comissão multidisciplinar designada pelo juiz competente, integrada por profissionais com formação pedagógica comprovada, conforme diretriz do §1º do art. 1º (CNJ, 2021). Essa estrutura assegura análise qualificada, evitando a mera formalidade no reconhecimento da atividade intelectual desenvolvida, tal como preconizado nas diretrizes de educação em prisões (Unesco, 2019).

A contagem temporal segue parâmetro objetivo: a cada obra avaliada positivamente, deduzem-se quatro dias de pena, limitados a doze obras anuais. Tal sistemática estabelece equilíbrio entre o estímulo à leitura continuada e a necessária segurança jurídica, evitando excessos na aplicação do instituto, conforme análise comparativa com mecanismos internacionais (Unesco, 2019).

Criticamente, a efetividade da medida depende de infraestrutura adequada - desde acervos bibliográficos atualizados até formação específica dos avaliadores. Relatórios do DEPEN (2022) apontam desafios persistentes na implementação,

especialmente em unidades prisionais remotas. A despeito disso, entendemos que projetos integrados com universidades na ampliação de acesso à literatura qualificada, pode resultar em experiências exitosas na concretização do instituto da remição por leitura.

Portanto, a inovação representa avanço na concretização dos direitos educacionais das pessoas privadas de liberdade, convertendo o ato de ler em ferramenta jurídica de ressocialização. Mais que redução de pena, a medida simboliza reconhecimento da capacidade transformadora do conhecimento, oferecendo alternativa substantiva à ociosidade carcerária e abrindo caminhos para reconstrução identitária através da cultura letrada, na linha teórica defendida por Freire (2019) sobre educação libertadora.

Nesse contexto, a remição de pena pela leitura, regulamentada pela Lei de Execução Penal, consolida-se como instrumento jurídico-pedagógico de dupla natureza: além de abreviar o tempo de reclusão, promove o acesso a universos simbólicos alternativos. Este mecanismo não se esgota na dimensão quantitativa (redução de dias de pena), mas opera qualitativamente ao fomentar processos de autorreflexão, ampliação de repertório cultural e desenvolvimento de pensamento crítico. Constitui, assim, mecanismo de individualização dinâmica da execução penal que harmoniza a função retributiva da sanção com políticas criminais orientadas à redução da reincidência (Mirabete, 2023, p. 960-961).

A remição pelo estudo, aqui abarcando a disciplina de Arte do EJA, componente da base comum curricular, e a remição por leitura consolidam-se como expressão da função ressocializadora da pena (Brasil, 1984), transcendendo sua natureza jurídica para converter-se em instrumento de emancipação intelectual. Ao vincular a redução do tempo custodial ao desenvolvimento educacional, o sistema penal brasileiro reconhece o conhecimento como via dupla de libertação: concreta, pela abreviação da privação de liberdade; e simbólica, pela reconstrução identitária do apenado. A Resolução do Conselho Nacional de Justiça nº 391/2021 (CNJ, 2021) representa marco decisivo nessa trajetória, ao institucionalizar a leitura como uma das práticas penitenciárias transformadoras.

Dados do levantamento nacional de informações penitenciária (Infopen) do ano de 2024 (Depen, 2024) revelam que unidades prisionais com programas educacionais estruturados apresentaram índices de reincidência inferiores à média nacional, e por isso sustentamos que políticas de estímulo intelectual produzem

efeitos positivos mais duradouros que modelos meramente repressivos. Projetos como o "Liberdade pela Leitura" no Presídio Central de Porto Alegre (TJRS, 2023), cuja violência intramuros recuou 38% em dois anos, demonstram que as bibliotecas convertidas em territórios neutros, onde rivais de facções descobrem-se companheiros de jornada literária geram rupturas epistemológicas capazes de ressignificar trajetórias delinquentiais. Portanto, paradoxalmente, argumentamos que a restrição física máxima se torna espaço de expansão mental ilimitada quando mediada pela educação.

Ainda que desafios estruturais persistam, como a escassez de bibliotecas penitenciárias em vários municípios brasileiros (Depen, 2024) de docentes e até mesmo de voluntários, não podemos deixar de ressaltar que a ausência de oferta educacional configura violação ao núcleo essencial da dignidade humana, gerando responsabilidade estatal por omissão. Nesse sentido, a remição transcende seu aspecto utilitário de cálculo penal para afirmar-se como política de reconhecimento: ao validar o esforço intelectual do condenado, o sistema judicial confere-lhe o status de sujeito de direitos, não mero objeto de controle.

A experiência brasileira alinha-se, assim, ao movimento global de *prison education* que redefine as penitenciárias como espaços de produção de conhecimento (Unodc, 2016). Como demonstram pesquisas comparadas, países que adotaram modelos similares, como a Alemanha e o Canadá, colheram resultados superiores na reintegração social. A educação carcerária deixou de ser política marginal para tornar-se investimento estratégico em segurança pública.

Nesse cenário, a remição pela leitura e estudo cristaliza o princípio freireano de que educação não muda o mundo, muda pessoas que mudarão o mundo (Freire, 2000, p. 67). Ao transformar o tempo de condenação em oportunidade de qualificação, o instituto converte a pena em ponte para a cidadania, prova indelével de que as grades mais resistentes a serem rompidas não são as de concreto, mas as do desconhecimento.

Ademais, a reconfiguração do instituto da remição de pena no Brasil, historicamente atrelada ao trabalho e ao estudo formal, tem progressivamente ampliado seu escopo para abarcar atividades que fomentem a reabilitação psicossocial do indivíduo privado de liberdade. Argumenta-se, neste texto, que atividades estruturadas de produção artística e de acionamento de memórias no ambiente prisional podem configurar-se como práticas educativas complexas,

devendo, portanto, ser formalmente integradas ao rol de atividades passíveis de remição.

A resolução 391/2021 do CNJ não apenas atualizou os procedimentos da remição pelo estudo, mas abriu uma via crucial ao incluir, em seu Art. 2º, V, as "práticas sociais educativas" (CNJ, 2021). O desafio, portanto, reside em demonstrar como oficinas de arte (teatro, artes visuais, música, literatura) e projetos de memória (história oral, autobiografia) se enquadram inequivocamente nesta definição.

Diferentemente do trabalho puramente mecânico ou do estudo formal que visa a certificação, as possíveis memórias acionadas pelas aulas de Artes operam na esfera da subjetividade. Exigem da pessoa privada de liberdade um "trabalho" de outra ordem: um labor sobre si mesmo que demanda disciplina, planejamento, execução e, fundamentalmente, a capacidade de expressar e ressignificar vivências, muitas vezes traumáticas. Trata-se de um processo pedagógico que, conforme aponta Rocha (2010), ao discutir experiências do teatro no cárcere, promove a agência do sujeito, permitindo-lhe assumir o papel de produtor de cultura, e não de mero receptor. O ato de criar é um ato de reflexão crítica sobre sua própria condição e sobre o mundo (Rocha, 2010).

Ao estruturar narrativas autobiográficas ou coletivas, o indivíduo é compelido a organizar seu passado, analisar suas escolhas e reconstruir sua identidade fora do estigma criminológico. Este processo de "escrita de si", mesmo que oral, é uma poderosa ferramenta de educação para a cidadania e para a autoconsciência. Não se trata de lazer, mas de uma atividade estruturada que desenvolve competências socioemocionais, cognitivas e críticas, essenciais para o processo de reintegração social.

A inclusão de tais atividades no cômputo da remição não representaria uma flexibilização da lei, mas sim sua correta aplicação à luz dos objetivos da Lei de Execução Penal e das diretrizes do Conselho Nacional de Justiça. Sustentamos que as oficinas de arte e memória, quando devidamente supervisionadas e metodologicamente organizadas, podem representar "práticas sociais educativas" por excelência. Elas equiparam-se, em complexidade e potencial transformador, ao estudo formal e ao trabalho, incidindo diretamente sobre os fatores subjetivos que influenciam a reincidência.

Em suma, reconhecer a produção artística e os acionamentos espontâneos das pessoas privadas de liberdade como vias para a remição de pena é alinhar o

sistema de execução penal ao seu propósito constitucional de respeito à dignidade humana e de efetiva ressocialização.

Ao resgatar o objetivo geral desta pesquisa, investigar e discutir como pessoas privadas de liberdade (re)ativam suas memórias individuais e sociais durante as atividades oferecidas na disciplina de Arte no ambiente escolar inserido em unidades prisionais, a pesquisa de campo em desenvolvimento em uma unidade prisional de Minas Gerais nos possibilitou imaginar, refletir e vislumbrar como a combinação entre remição e oficinas de memória e artes geraria impactos multifacetados: desenvolvimento da capacidade narrativa das pessoas privadas de liberdade para recontar as próprias trajetórias (empoderamento discursivo); reconstrução de identidades para além do rótulo de "detento" (restauração simbólica); e produção de materiais (cartas, registros autobiográficos, obras artísticas) que restabelecem conexões familiares e sociais (reparação de vínculos).

Deste modo, a conjugação do instituto da remição com programas de memória e artes representaria não apenas um cumprimento formal da legislação, mas a criação de condições possíveis para emancipação intelectual e reconstrução existencial. No cenário prisional mineiro investigado, essa convergência demonstrou um pequeno vislumbre de potencial para transcender a ótica punitivista, convertendo o tempo de reclusão em espaço de ressignificação pessoal e preparação para o retorno ao convívio social, como veremos no próximo capítulo.

#### **4 MEMÓRIA SOCIAL E RECONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA NO CÁRCERE: Topografias da sobrevivência sob grades.**

Dotada de flexibilidade, a memória social é um sistema de extrema complexidade, em perpétuo estado de mudança e remodelação (consciente ou não), assemelhando-se a um caleidoscópio de experiências. Incontrolável em sua essência, ela é, no entanto, a base sobre a qual construímos nossa identidade, nutrimos relações e sentimos que pertencemos a um coletivo. Ela funciona como nosso repositório pessoal, guardando sentimentos, informações e experiências para o agora e o amanhã, enquanto nos concede acesso a lembranças passadas, permitindo até mesmo revivê-las. Sua atuação é crucial para adquirir habilidades, fundamentar decisões, recordar fatos específicos e estabelecer ligações entre diversos dados.

Para Damásio (2015), a memória é constituída por imagens conscientes e inconscientes moldadas pelo coletivo, na medida em que os signos que as compõem são construídas em um contexto social e cultural, por essa razão o autor argumenta que:

As imagens são construídas quando mobilizamos objetos - de pessoas e lugares a uma dor de dente - de fora do cérebro em direção ao seu interior, e quando reconstruímos objetos a partir da memória, de dentro para fora, por assim dizer. A tarefa de produzir imagens nunca cessa enquanto estamos acordados e continua até mesmo durante parte do nosso sono, quando sonhamos. Poderíamos dizer que as imagens são a moeda corrente de nossa mente. As palavras que estou usando para que estas ideias cheguem até você são formadas primeiramente, embora brevemente e sem grande precisão, como imagens auditivas, visuais ou somatossensitivas de fonemas e morfemas, antes de elas serem implementadas na página em sua versão escrita. De modo semelhante, estas palavras agora impressas que você tem diante dos olhos são primeiramente processadas por você como imagens verbais, antes de promoverem a ativação de outras imagens, desta vez não verbais, com as quais os “conceitos” que correspondem às minhas palavras podem ser exibidos mentalmente. Dessa perspectiva, qualquer símbolo que você possa conceber é uma imagem, e pode haver pouco resíduo mental que não se componha de imagens. Até mesmo os sentimentos que constituem o pano de fundo de cada instante mental são imagens, no sentido exposto acima: imagens somatossensitivas, ou seja, que sinalizam principalmente aspectos do estado do corpo. Os sentimentos que, repetidos obsessivamente, constituem o self no ato de conhecer não são exceção. As imagens podem ser conscientes ou inconscientes. Cabe notar, porém, que nem todas as imagens que o cérebro constrói se tornam conscientes (Damásio, 2015. p. 256).

Com base nesta perspectiva, especificamente no que se refere à consciência, é possível pensarmos na relação existente entre a construção das imagens mentais e a experiência humana, seja na reconstrução de momentos

compartilhados ou a partir de objetos biográficos (elementos materiais pessoais que lembram pessoas ou lugares). Portanto, essas imagens podem ser acionadas tanto pela memória consciente quanto pela inconsciente, moldando as emoções e o processo de adaptação do sujeito.

Sob a perspectiva de Mônica Rebecca Ferrari Nunes (2016):

Seja como sistema neurobiológico, químico, psíquico, cognitivo, isto é, como faculdade individual, seja como expressão das sociedades e culturas humanas, o trabalho da memória jamais será o resgate de um dado estanque, mas a recuperação processual e dinâmica, uma construção sobre as imprecisões e os escombros do tempo vivido. A memória, em seus tantos estratos, redesenha liames e limites esgarçados entre natureza e cultura, indivíduo e sociedade (Nunes, 2016, p. 149).

Para a autora, independentemente de uma faculdade individual ou coletiva, a memória é um contínuo processo dinâmico entre indivíduo e sociedade.

A natureza individual do ato de lembrar levou a uma subestimação prolongada dos seus alicerces sociais. Apenas nas últimas décadas as ciências sociais passaram a dedicar atenção significativa a esta questão. Vale ressaltar que, mesmo com a marcante falta de interesse no tema ao longo do século XX, a memória já figurava como objeto de pesquisa científica desde o século XIX. Todavia, esses primeiros esforços ocorreram sobretudo no campo filosófico (por exemplo, com Henri Bergson) e no psicológico (como na psicanálise de Sigmund Freud), geralmente em ambientes experimentais, deixando de lado sua dimensão social (Peralta, 2007, p. 05).

A memória atua como um mecanismo cultural fundamental, reforçando o sentimento de pertença e, com frequência, fomentando uma maior autoconfiança – sobretudo entre grupos marginalizados, silenciados ou alvo de discriminação (Jelin, 2001, p. 97-98).

Foi Maurice Halbwachs (1990), sob forte influência das ideias de Émile Durkheim, quem estabeleceu pioneiramente a concepção da memória como um fenômeno essencialmente coletivo, inserindo esse conceito no vocabulário das ciências sociais. Para Halbwachs, a função central da memória coletiva - enquanto representação compartilhada do passado – é a criação de um vínculo de pertencimento entre os integrantes de um grupo, fundamentado em sua história comum. Este processo confere ao grupo uma sensação de permanência e, simultaneamente, consolida os valores e significados predominantes nele. Claramente influenciado pelas noções durkheimianas de solidariedade mecânica e consenso moral (Durkheim, 1893), Halbwachs entendia a memória coletiva como o fundamento

da identidade grupal, garantindo sua continuidade ao longo do tempo e do espaço (Peralta, 2007, p. 05-06).

Halbwachs não nega o papel do sujeito na rememoração, mas ressalta sua natureza intrinsecamente social: o indivíduo recorda unicamente enquanto integrante de grupos. Sua afirmação é clara: a sociedade é o âmbito onde as pessoas adquirem normalmente as suas memórias, recordam, reconhecem e localizam as suas memórias (Halbwachs, 1992 [1925], p. 38). Nesse sentido, as memórias aparentemente pessoais são sempre mediadas pelos quadros sociais, moldadas pelo nosso lugar nas coletividades (Peralta, 2007, p. 06).

Críticos como Fentress e Wickham (1992) argumentam que o modelo de Halbwachs, ao estabelecer um determinismo social rígido para a memória, ignorou a dialética existente entre as lembranças pessoais e os quadros sociais do passado. Segundo eles, Halbwachs superestimou a natureza coletiva da consciência e relativizou a questão crucial do vínculo entre a consciência do indivíduo e a dos seus grupos, concebendo-o como um autômato passivo diante de uma vontade coletiva internalizada. A preferência desses autores pelo conceito de "memória social" surge para superar essa subordinação excessiva do indivíduo ao coletivo, típica da influência durkheimiana (Fentress; Wickham, 1992, p. 07, citados por Peralta, 2007, p. 06-07).

A memória social configura-se como fenômeno multifacetado que transcende dicotomias convencionais, atua tanto na esfera pública quanto na intimidade subjetiva, manifesta-se através de artefatos materiais e intercâmbios simbólicos, e opera tanto pelo consenso quanto pelo conflito. Esse processo dinâmico conforma identidades coletivas através de vetores temporais conscientes e subterrâneos. Trata-se de um campo que permeia diferentes áreas disciplinares constituindo, por isso, uma teoria de difícil delimitação conceitual (Peralta, 2007, p. 01).

Em termos de memórias nas prisões brasileiras, onde especificamente realizamos a pesquisa, estas por algumas vezes não se reduzem em arquivos individuais quando ancoradas em estruturas compartilhadas, que configuram paisagens coletivas moldadas pelas geografias sociais que os reclusos habitam. Em outras palavras, são os mapas invisíveis de poder, relações, identidades e circulação que se sobrepõem ao espaço físico da prisão. É a paisagem social que determina: Quem pode ir aonde? Como as pessoas privadas de liberdade se relacionam? Quais significados um lugar carrega? Termos como "época do facão" ou "ano da grande rebelião", respectivamente traduzidos em período e evento

emblemático de ruptura no contexto prisional e que configuram paisagens coletivas moldadas pelas geografias sociais, não designam meros intervalos cronológicos: são cifras emocionais que traduzem como comunidades carcerárias transformam traumas em linguagem cifrada. São essas estruturas de linguagem de sobrevivência e identidade (cifras emocionais) que moldam a experiência coletiva e, conseqüentemente, a forma como a memória é construída e compartilhada entre as pessoas privadas de liberdade.

Quando Maurice Halbwachs (1990) desvendou os alicerces sociais da memória nos anos 1920, dificilmente anteveria que seu conceito encontraria laboratório tão potente quanto as penitenciárias contemporâneas - espaços onde a identidade é sistematicamente desmontada e remontada sob vigilância constante. Essa dinâmica revela-se especialmente aguda no Brasil, onde 43% dos presos não completaram o ensino fundamental (Depen, 2024), tornando a oralidade e os códigos não-verbais veículos primordiais de transmissão histórica.

Reconhece-se que, por lógica, a definição de um princípio identitário pressupõe, inevitavelmente, a definição de um princípio de alteridade. Contudo, quem fica de cada lado dessa fronteira, e como esses "outros" são percebidos, é algo mutável, sujeito ao fluxo das circunstâncias e os contextos históricos específicos (Jelin, 2001, p. 93).

No atual contexto global, torna-se imperativo decifrar nossa relação com a alteridade, a dinâmica da globalização abre espaços para encontros interculturais e inovação, mas simultaneamente fomenta novas expressões de intolerância. Fenômenos como racismo, xenofobia, conflitos étnicos, preconceito estigmatizante e segregação baseada em nacionalidade, raça, etnia, gênero, idade, classe ou condição física proliferam, alimentando ciclos extremos de violência. (Jelin, 2001, p. 93).

Essas manifestações têm uma raiz comum: a negação da humanidade plena do outro e de seus direitos fundamentais. São situações em que a diversidade é deturpada em justificativa para ódio e aniquilação. Contudo, quando essas mesmas diferenças são acolhidas com responsabilidade, cuidado e abertura, transformam-se em potenciais catalisadoras de novos saberes e experiências existenciais enriquecedoras (Jelin, 2001, p. 93-94).

Neste contexto, mesmo na fluidez das narrativas prisionais, certos eventos cristalizam-se como âncoras identitárias inquebrantáveis. O dia da prisão, o primeiro contato com a cela coletiva, a visita negada no dia do aniversário do filho, esses

marcos permanecem intocados nas biografias dos reclusos, independentemente das reelaborações contextuais. Como observou Michael Pollak (1992), tais memórias resistem às erosões do tempo, convertendo-se em núcleos duros da subjetividade. Nas cadeias, eles funcionam como pontos de orientação num universo desestruturante: por exemplo, um detento que repete como mantra "fui torturado em 3 de abril" não está apenas relatando um fato, mas erguendo um bastião de resistência psíquica contra a despersonalização institucional. Essa persistência mnêmica ecoa o que Halbwachs (1990, p. 30) poderia denominar de "quadros sociais da memória", onde a recordação individual muitas vezes se sustenta quando ancorada em estruturas coletivas. Halbwachs argumenta que na maior parte das lembranças não existem memórias puramente individuais. Lembramos sempre a partir de um ponto de vista social. Nossas famílias, religiões, classes sociais e grupos aos quais pertencemos nos fornecem os "quadros" ou "estruturas" que dão significado e permitem a reconstrução do passado. Sem esses quadros sociais de referência, é possível que as memórias se percam ou se tornem incoerentes.

Sob essa mesma perspectiva, em análise a obra de Graciliano Ramos, **Memórias do cárcere**, Naitan Moreira Liao argumenta em seu estudo que:

No caso de **Memórias do cárcere**, entendemos que as memórias construídas, ao longo do texto, não são apenas relativas às experiências individuais, de cunho pessoal, de Graciliano Ramos, mas sim vivências compartilhadas de todos aqueles e todas aquelas que fizeram parte do coletivo social nas prisões que em conjunto configuram um percurso de vida marcado sobretudo por ameaças constantes e ainda esforços para garantir a sobrevivência. De acordo com Halbwachs (2004, p. 30), nossas lembranças permanecem coletivas e nos são lembradas por outros, ainda que se trate de eventos em que somente nós estivemos envolvidos e objetos que somente nós vimos. Isto acontece porque jamais estamos sós. Quer dizer, o exercício de lembrar, ao escrever essas memórias de um cárcere, foi ancorado pelas interações, conversas e testemunhos daqueles que compartilharam aquele passado vivido pois entendemos que, em nossa perspectiva da memória, embora só o indivíduo tenha a capacidade de lembrar, as memórias individuais não existem isoladamente; elas são moldadas e influenciadas pelas relações sociais e contextos culturais em que os indivíduos estão inseridos. Segundo os argumentos de Halbwachs, a memória é uma construção social e as lembranças de um indivíduo são moldadas pela sua participação em grupos sociais e pela maneira como esses grupos estruturam as lembranças coletivas. Nesse contexto, as memórias individuais são formadas a partir de quadros disponibilizados pelo meio social que seriam os quadros sociais da memória (Halbwachs, 2011), ou seja, são as estruturas sociais, grupos e comunidades que fornecem o contexto e o significado para nossas memórias individuais. O autor ainda enfatiza que a memória é um processo dinâmico e interativo, em que as lembranças individuais são influenciadas por lembranças compartilhadas pelos grupos ao qual pertencem (Liao, 2024, p. 28).

Sendo assim, impulso de pertença e a habilidade relacional constituem a essência do humano. Nossa existência social organiza-se em torno de trocas dialógicas e referenciais simbólicos comuns. Quando confrontados com a miséria absoluta e o apagamento social, que marcas restam para afirmar nossa humanidade compartilhada? (Jelin, 2001, p. 94). Voltemos ao texto sobre Graciliano Ramos para tentar responder.

Além da forma pela qual Graciliano Ramos concretiza as operações de rememoração e esquecimento em sua obra, cumpre destacar o papel fundamental da linguagem nesse processo. A expressão linguística, enquanto prática social, permite a reatualização de memórias sociais inerentes aos grupos dos quais o sujeito participa, possibilitando a reconstrução do passado a partir de um olhar situado no presente. Nessa perspectiva, Halbwachs compreende a linguagem como manifestação da memória coletiva/social. Uma análise restrita ao plano individual, caso fosse viável, limitar-se-ia ao aspecto físico da articulação verbal. Ao se expressar, o indivíduo mobiliza e revisita o repertório mnemônico de suas comunidades de pertencimento, permitindo reconfigurar o passado com base no presente. Desse modo, o sujeito busca em seu universo interior e em suas experiências pretéritas significados que conferem sentido às suas palavras no tecido social (Liao, 2024, p. 28-29).

Ademais, conforme assinala Halbwachs (2011, p. 324), “não podem existir recordações que não se relacionem com as palavras”. A evocação das lembranças se dá por meio do discurso, função primordial da linguagem e de todo o sistema de convenções que a acompanha, permitindo a contínua reconstrução do passado (Liao, 2024, p. 29).

Nesse contexto, é possível afirmar que a memória, tanto em sua dimensão de lembrança quanto de esquecimento, possui um caráter intrinsecamente seletivo, uma vez que é impossível recuperar a totalidade dos eventos vivenciados. Tal processo de seleção é influenciado por narrativas hegemônicas presentes em determinados grupos ou sociedades, nas quais certas versões dos fatos são privilegiadas e perpetuadas, enquanto outras são suprimidas ou silenciadas, fenômeno conhecido como memória oficial (Liao, 2024, p. 29).

Conceituada por Michel Pollak (1989), a memória oficial refere-se à construção e disseminação de uma versão específica do passado, geralmente moldada de acordo com os interesses de instituições ou grupos detentores de poder,

como governos e elites. Trata-se de uma narrativa seletiva que não é neutra, mas instrumentalizada para fins identitários, políticos ou de legitimação, podendo ocultar eventos considerados inconvenientes ou controversos. Pollak enfatiza, assim, a intrínseca relação entre memória e poder, na qual os agentes que controlam sua produção influenciam diretamente a percepção coletiva da história. Frequentemente, essa memória oficial entra em tensão com lembranças individuais e outras formas de recordação que destoam da narrativa dominante (Liao, 2024, p. 29-30).

No caso de **Memórias do Cárcere**, é possível observar uma íntima relação entre memória e resistência, à luz da concepção foucaultiana que entende a resistência como ato criativo. Ao reconstruir suas experiências prisionais sob um regime opressivo, a narrativa de Graciliano Ramos demonstra como a memória pode servir como instrumento de enfrentamento a sistemas autoritários. Nessa ótica, o poder se dispersa em múltiplas instâncias, permitindo aos sujeitos a capacidade de resistir. A resistência se manifesta, assim, como uma “dobra da memória”, conforme propõe Gondar (2003, p. 35), que afirma:

Ao invés de se enfrentar o inimigo opondo-se uma força à dele, dobra-se a própria força que assujeita para constituir uma resistência, criando algo novo, para além de qualquer assujeitamento. [...] É nesse momento que a memória, até então assujeitada ao poder ou, no máximo, emergindo como instrumento de denúncia, passa a ser vista como uma estratégia autônoma de resistência: ela é capaz de fazer uma deriva no saber e no poder instaurando uma independência em relação a eles (Liao, 2024, p. 30).

A resistência, nessa acepção, não se limita a ações revolucionárias ou confrontos diretos, mas inclui práticas cotidianas e sutis de subversão, que buscam reconfigurar as condições de exercício do poder. Dessa forma, compreende-se a escrita de **Memórias do Cárcere** como uma forma de resistência criativa, na qual o sujeito, mesmo em circunstâncias de sujeição, recorre a estratégias discursivas e assistenciais, entre elas, a criação literária, para afirmar sua autonomia e ressignificar a experiência do cárcere (Liao, 2024, p. 31).

No universo prisional, a memória coletiva/social tece-se com fios paradoxais: experiências diretas como a violência da cela de castigo convivem com episódios herdados - histórias de fugas lendárias transmitidas como epopeias orais - e mitologias grupais, como os códigos de honra entre facções que funcionam como pedagogias identitárias. Um detento que jamais participou de motins pode narrar a rebelião do Carandiru (1992) com detalhes vívidos, não por falsidade, mas porque o evento transformou-se em memória simbólica da comunidade carcerária paulista. Esse

fenômeno, poderia ser descrito por Pollak (1992, p. 02-04) como identificação transgeracional, ao revelar como o cárcere produz temporalidades próprias: passados que nunca se foram, presentes vividos como repetição circular.

Boicotes cotidianos, rebeliões silenciosas e outras táticas de resistência estão historicamente arraigadas entre coletivos marginalizados. Diante de assimetrias estruturais, estes sujeitos forjam práticas encobertas de contraposição, esculpindo zonas de autonomia relacional onde contestam discursos hegemônicos. Nesses interstícios sociais (espaços dissimulados, roteiros subterrâneos e gestos invisibilizados), cristaliza-se uma subjetividade dissidente: a reivindicação tácita de dignidade e autodeterminação frente à opressão. Tais manifestações encarnam o último reduto de agência reflexiva sob dominação (Jelin, 2001, p. 95).

Diante da experiência profissional desta pesquisadora, que também é advogada criminal, longe de ser depósito de lembranças estáticas, a memória prisional opera como oficina ativa de (re)construção identitária. Diante da possível tentativa institucional de grande parte de unidades prisionais estaduais, por exemplo, em apagar histórias individuais, substituindo nomes por números, biografias por fichas criminais, os presos desenvolvem táticas sofisticadas de preservação mnêmica. As tatuagens convertem-se em arquivos corporais: datas de nascimento dos filhos, inicial de companheiras falecidas, ou símbolos de resistência gravados a ferro e fogo na epiderme. Cantos de trabalho durante a limpeza dos pavilhões transformam-se em crônicas orais que codificam histórias de humilhações e revoltas. Rituais de iniciação para novatos funcionam como pedagogias coletivas onde narrativas fundadoras são repassadas.

Essas práticas confirmam a tese de Halbwachs (1990, p. 35-53): recordamos não só pelo cérebro, mas pelos lugares sociais que ocupamos. Na presente pesquisa, sustentamos que ao investigar e discutir como pessoas privadas de liberdade (re)ativam suas memórias individuais e sociais durante as atividades oferecidas na disciplina de Arte no ambiente escolar inserido em unidades prisionais, por meio das notas detalhadas em nosso diário de campo, que a cela de castigo, o pátio de visitas, a cela de aula, cada espaço físico dispara constelações distintas de lembranças.

Se a memória é campo de batalha, no cárcere essa guerra adquire ferocidade particular. Enquanto o Estado produz esquecimento estratégico, eventualmente apagando revoltas dos registros oficiais, omitindo mortes em relatórios, os presos respondem com contramemórias. O caso brasileiro é emblemático, quando as elites

narram o sistema prisional como instrumento de segurança pública (Brasil, 1984), os detentos constroem narrativas paralelas onde a "paz carcerária" revela-se pacto de silêncio sobre torturas e o "regime disciplinar" traduz-se como máquina de apagamento identitário. Essa tensão explode na metáfora da invisibilidade reversa: os invisíveis sociais (Pollak, 1992, p. 03-08) tornam-se arquivistas obstinados das histórias que o poder tenta apagar. Seus corpos viram páginas sobrepostas onde se reinscrevem memórias proibidas, prática que Angela Davis (2018) interpreta como resistência à lógica desumanizadora herdada da escravidão.

Voltemos aos projetos de remição pela leitura e escrita para melhor entender como se dá esse processo. Quando um preso participa de círculos de leitura ou escreve sua autobiografia, ocorre tripla reconstrução: recupera a continuidade temporal rompida pela fragmentação carcerária, restaura o senso de coerência identitária dilacerado pelo processo penal, e reconquista a agência narrativa, deixando de ser objeto passivo para tornar-se autor de sua história. Esses processos ultrapassam a mera redução de pena: o detento que publica seu livro está praticando o que Paul Ricoeur (2007, p. 168-172) entenderia como a reapropriação do si mesmo, desafiando o monopólio estatal sobre a narrativa de sua vida.

A eficácia terapêutica dessas práticas encontra respaldo em dados concretos: unidades com atividades que se voltam para a ativação da memória registram redução de 41% em incidentes violentos (Depen, 2024). Sustentamos, a partir de Boaventura Santos (2007, p. 31), que essa prática não só rompeu a hierarquia epistêmica que silencia os conhecimentos das pessoas privadas de liberdade no contexto prisional, como lhes devolveu narrativas que o sistema tentou confiscar.

As prisões brasileiras confirmam o que Halbwachs apenas intuía, que a memória social não é luxo cultural, mas tecnologia de sobrevivência para grupos sob risco de apagamento. Cada história oral transmitida entre grades, cada data lembrada em rebeliões, cada nome tatuado no braço constitui ato de resistência contra a "morte social" (Mbembe, 2018, p. 17). Essa luta ganha contornos trágicos em contextos como o Complexo Penitenciário de Pedrinhas, localizado na cidade de São Luís no Estado do Maranhão, no ano de 2019, onde a destruição de diários pessoais por agentes foi sistematicamente denunciada à Comissão Interamericana de Direitos Humanos (Conectas, 2019).

Ao estudar essas dinâmicas, compreendemos que o verdadeiro muro da penitenciária não é apenas o de concreto, mas o que separa memórias hegemônicas

das subterrâneas (vinculadas a culturas minoritárias e dominadas – pessoas privadas de liberdade). Rompê-lo exige reconhecer que o cárcere, longe de ser espaço de neutralização, é território de intensa produção simbólica. Ao pensarmos que uma cela tem duas portas: uma de ferro que o Estado tranca, outra de palavras que só o preso pode abrir, esta metáfora condensa o cerne da luta mnêmica prisional: enquanto a primeira porta opera pela lógica necropolítica descrita por Mbembe (2018), a segunda afirma a irreduzível capacidade humana de reexistir pela linguagem, prova definitiva de que mesmo sob as condições mais desumanizadoras, a memória persiste como último reduto de liberdade.

Portanto, debater sobre a memória social de pessoas inseridas em unidades prisionais, notadamente, por meio de um dos objetivos específicos desta pesquisa que é, analisar os estímulos/suportes que fomentam a (re)ativação da memória individual e social de homens privados de liberdade, é compreender que ela é parte intrínseca da formação identitária deste público em questão e das pessoas que circulam neste espaço de vulnerabilidade e resistência.

Ainda que não seja objeto de estudo desta pesquisa abordamos nos tópicos seguintes o desenvolvimento e formação da memória social e identitária de alguns outros grupos sociais que compõem o cenário prisional, como professores e mulheres privadas de liberdade, esse último sob a perspectiva de que a experiência prisional feminina configura realidades distintas da masculina, não apenas nas narrativas construídas, mas também nos marcadores sociais que as singularizam.

#### **4.1 Dupla estigmatização: entendendo as especificidades das mulheres privadas de liberdade**

Argumentamos que a memória social aqui (re)ativada trabalha possivelmente com outros estímulos/suportes. A maternidade emerge como dimensão central na forma como mulheres elaboram suas memórias do e no cárcere, transformando-as em instrumentos de ressignificação identitária e protagonismo (Freire, 2012, p. 08).

Ao examinar a criminalidade feminina, observa-se a permanência de representações sociais que tendem a enquadrar a mulher infratora sob duas perspectivas limitadas: como ser dominado por impulsos emocionais, daí a ênfase nos chamados crimes passionais ou como figura coadjuvante conduzida ao delito por parceiros masculinos. Essa visão, no entanto, ignora a complexidade das trajetórias

individuais e as múltiplas motivações que podem levar mulheres à prática criminal (Freire, 2012, p. 09).

A transgressão representada pelo crime assume contornos particulares quando praticada por mulheres, configurando uma dupla infração ligada à norma jurídica e aos papéis socialmente atribuídos ao gênero feminino. Ao adentrar o espaço penal graças à prática delituosa, a mulher desafia expectativas historicamente construídas em torno da docilidade, maternidade e sensibilidade como atributos naturais do feminino. Essa ruptura se torna especialmente significativa quando a vítima de um crime perpetrado por uma mulher é do sexo masculino, desestabilizando a ordem de gênero tradicional e explicando em parte a severidade com que o sistema penal frequentemente trata esses casos (Freire, 2012, p. 09).

Novaes (2010) argumenta que o discurso científico se estrutura a partir de um viés androcêntrico, resultando no obscurecimento das especificidades femininas ao formular generalizações. De modo similar, Espinoza (2004) observa uma assimetria epistemológica: estudos centrados no homem presumem tacitamente a inclusão da mulher, alcançando um status de universalidade. Contudo, quando a pesquisa se dedica especificamente à mulher, ela é frequentemente classificada como particularista, e não de caráter geral (Freire, 2012, p. 37-38).

A análise de Bourdieu (1999) sobre a estruturação histórica revela sua articulação em torno de um paradigma masculino, sustentado por um processo de dominação simbólica que internaliza práticas e crenças que alinham os sujeitos aos referenciais valorativos do discurso hegemônico. O sociólogo argumenta que este discurso, em sua forma masculina e dominante, molda a cognição de homens e mulheres, resultando na assimilação de categorias masculinas como ferramentas universais para a compreensão da realidade (Freire, 2012, p. 37-38).

Adicionalmente, o sistema de gênero apresenta-se como uma dimensão analítica fundamental. Tal sistema refere-se ao arcabouço de normas e valores por meio dos quais uma sociedade específica modela as práticas de sexualidade e procriação. Dessa maneira, o sistema de gênero regula não somente as interações esperadas entre homens e mulheres, mas abrange a totalidade do sistema social, englobando seus aspectos políticos, econômicos e religiosos. Conforme aponta Espinoza (2004), este sistema não opera de forma isolada; ele interage com as demais estruturas sociais, influenciando-as e sendo por elas influenciado, num processo de mútua retroalimentação (Freire, 2012, p. 37-38).

Portanto, a experiência prisional, embora imponha um regime uniformizante de controle e disciplina, é vivenciada e internalizada de maneira profundamente distinta por homens e mulheres, dando origem a processos específicos de formação identitária no cárcere. A análise dessa diferenciação revela como as estruturas sociais de gênero permeiam os muros das penitenciárias, moldando não apenas as trajetórias para o crime, mas também as formas de ressignificação da vida durante e após a pena.

Para além das condições materiais frequentemente mais precárias, a identidade carcerária feminina é singularizada por um eixo central: a maternidade. Enquanto a identidade masculina no cárcere pode ser mais fortemente vinculada a códigos de honra, hierarquias internas de poder ou à própria natureza do delito, para a mulher privada de liberdade, a condição de mãe emerge como um organizador fundamental de sua experiência. Como observa Freire (2012, p. 08), e parcialmente comentado anteriormente, a maternidade transforma-se em um instrumento de ressignificação identitária e protagonismo.

Neste contexto, esta distinção está intrinsecamente ligada ao duplo estigma que recai sobre a mulher infratora. A sua transgressão não é apenas jurídica, mas também de gênero. Conforme analisa Saffioti (2015), a criminalidade feminina é vista como uma anomalia, um desvio de uma "natureza" supostamente pacífica e passiva, o que intensifica sua marginalização.

O sistema de gênero, portanto, atua como uma dimensão analítica fundamental para compreender a formação identitária no cárcere. Ele não é um aspecto secundário, mas um arcabouço que regula as interações e molda as subjetividades, interagindo com as estruturas política, econômica e religiosa da sociedade (Freire, 2012, p. 37). Enquanto a identidade carcerária masculina é frequentemente forjada em um contexto de hipermasculinidade e disputa por domínio dentro de uma estrutura patriarcal que lhes é, de certa forma, familiar, a identidade feminina é construída na tensão entre a falência do papel de "boa mãe" e a busca por uma nova forma de agência e protagonismo em um ambiente hostil e profundamente misógino.

Dessa forma, conclui-se que a experiência masculina e feminina no cárcere se desenvolve em eixos distintos – um mais vinculado a uma quebra de expectativas de provedor e à violência, outro profundamente ancorado na transgressão do papel maternal e na dupla estigmatização. Reconhecer esta diferença é imperativo para a

formulação de políticas penais que visem, de fato, à reinserção social, considerando as distintas memórias, sofrimentos e estratégias de sobrevivência identitária que homens e mulheres constroem entre as grades.

### **4.3 Professores em unidades prisionais: ressignificações de identidades**

Sob o mesmo contexto teórico de memória social e (re)construção identitária, até mesmo as identidades dos professores que atuam em unidades prisionais passam a ser ressignificadas. Em contraste com o ambiente escolar formal tradicional, regulado pela Constituição Federal de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/1996), pelo Plano Nacional de Educação (PNE) e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC sob coordenação do Ministério da Educação (MEC), a realidade pedagógica em unidades prisionais configura um espaço educativo adaptado, cujo público-alvo é composto por pessoas privadas de liberdade, sujeitos que transitam na fronteira ambígua entre a condição de cidadania e a marginalização.

Nesse contexto, o exercício docente implica uma imersão cotidiana em um universo marcado pelo confinamento, no qual vivencia, ainda que temporariamente, as restrições inerentes ao sistema: a revista de pertences, a vigilância contínua por meio de câmeras, o acesso limitado à informação e a circulação apenas em áreas autorizadas e sob escolta (Novo e Mangan, 2024, p. 83). Tais condições foram experimentadas e descritas em nosso diário de campo na unidade prisional pesquisada na qualidade de pesquisadora.

Esse profissional tende a adotar posturas que o aproximam de outras funções carcerárias, em um processo de hibridização de papéis. Ilustrativamente, ao iniciar uma aula, o professor assume, ainda que indiretamente, atribuições próximas às do agente penitenciário, uma vez que os presos passam a estar sob sua responsabilidade durante o período de aula – cabendo-lhe, inclusive, a custódia simbólica e a autoridade para interromper a atividade em caso de descumprimento de normas previstas na Lei de Execução Penal (Novo e Mangan, 2024, p. 83), como nesta pesquisa de campo.

Dessa forma, a figura do docente passa por um contínuo movimento de ressignificação. Aos poucos, ele se apropria dos rituais que permeiam sua atuação, desde os protocolos de entrada e saída da sala de aula até o reconhecimento das particularidades identitárias que conformam cada indivíduo sob sua orientação. Trata-

se de um exercício permanente de observação e interpretação dos fenômenos próprios desses contextos, implicando a desconstrução de práticas e saberes para, em seguida, reconstruí-los por meio de um processo lento e adaptativo, inerente à atuação em um ambiente marcado pela diversidade e pela complexidade (Novo e Mangan, 2024, p. 84).

A atuação docente em estabelecimentos prisionais implica uma significativa sobrecarga psíquica para os educadores, pois se confrontam cotidianamente com realidades sociais complexas, marcadas pelo sofrimento, pela violência estrutural e pelo abandono social. A exposição continuada a narrativas existenciais permeadas por adversidades, como pobreza extrema, traumas intergeracionais, violência sistêmica e processos crônicos de exclusão, tende a produzir repercussões emocionais profundas nos profissionais educacionais (Oliveira *et al*, 2025, p. 2.869).

Essa imersão em contextos de vulnerabilidade exacerbada frequentemente suscita, nos docentes, experiências de empatia intensa, sentimento de impotência diante das limitações institucionais e, em situações mais críticas, um progressivo esgotamento emocional. Conforme demonstram Maslach e Jackson (1981), tal desgaste constitui um dos núcleos sintomáticos da síndrome de burnout, condição caracterizada por uma tríade sintomática que inclui exaustão física e emocional, desenvolvimento de atitudes de despersonalização nas relações e uma crescente percepção de ineficiência profissional (Oliveira *et al*, 2025, p. 2.869).

De modo complementar, o estigma social associado à atuação profissional nesses contextos representa um fator agravante para a dimensão psicológica envolvida. O exercício da docência em estabelecimentos penais é frequentemente alvo de desvalorização simbólica e invisibilização, tanto pelo imaginário social quanto por segmentos da própria comunidade educacional. Essa marginalização profissional tende a comprometer a construção identitária dos educadores, uma vez que, conforme apontam Esteve (1992) e Tardif (2002), o reconhecimento social constitui elemento fundamental para a sustentação da motivação docente e para a validação da identidade profissional (Oliveira *et al*, 2025, p. 2.869).

A percepção de desprestígio social, somada às já adversas condições de trabalho, pode intensificar sentimentos de deslegitimação e fragilizar os processos de constituição do ofício docente. Nesse sentido, a falta de valorização externa atua como um componente adicional que corrói o capital simbólico da profissão, afetando não

apenas a autoestima individual, mas também a consistência do projeto político-pedagógico desenvolvido nesses espaços.

Em contrapartida, a própria existência da escola neste ambiente representa um esforço institucional antagônico: o de instaurar a possibilidade do esquecer. A proposta pedagógica, em sua essência, demanda a suspensão temporária do estigma de "criminoso" para que o indivíduo possa ser reposicionado na condição de "estudante". O professor, portanto, situa-se exatamente na intersecção dessa dualidade política da memória social.

Esta configuração evidencia a necessidade de políticas institucionais de suporte psicológico aos educadores que atuam nestes espaços, visando mitigar os efeitos deletérios inerentes ao exercício docente em contextos de privação de liberdade.

Dessa forma, sustentamos que as memórias sociais dos variados públicos inseridos no contexto prisional (homens, mulheres, professores, entre outros), são (re)ativadas de formas diferentes, porque perpassam por estímulos/suportes diferentes que, por via de consequência, influenciam na (re)construção identitária de cada um deles.

Neste contexto, nos parece importante mencionar ainda que, em termos teóricos, que a (re)ativação da memória social docente e (re)construção identitária é diretamente atravessada pelo conceito de memória institucional, conforme proposto por Thiesen (1997). Parte-se do pressuposto de que, para analisar as relações entre memória e instituição, é fundamental distinguir instituição de organização. Para a autora, as instituições são compreendidas como formas fundamentais de saber-poder que emergem no seio das sociedades e possuem duas faces simétricas: lembrar e esquecer. Isso porque a memória, enquanto alvo político, é constituída por meio de discursos específicos e se vincula aos critérios socialmente vigentes de verdade (Thiesen, 1997, p. 5). O sistema prisional fundamenta sua legitimidade no "lembrar" contínuo do delito, cristalizado no registro criminal e no estigma que define a pessoa privada de liberdade. Essa memória punitiva é a razão de ser da organização e justifica as restrições vivenciadas, inclusive, pelo corpo docente (Novo e Mangan, 2024, p. 84).

Aqui defendemos que essa hibridização de papéis do professor entre enxergar o estudante e o criminoso transcende, assim, a mera adaptação funcional às adversidades do ambiente. Ela revela-se como uma consequência direta da tensão entre essas duas faces da instituição. Ao assumir a custódia simbólica das pessoas

privadas de liberdade durante o período letivo, o professor é compelido a "lembrar": ele atua como preposto da vigilância, garantidor da ordem e executor indireto das normativas (como a Lei de Execução Penal) que definem aquele espaço como primariamente punitivo. Sua autoridade pedagógica encontra-se intrinsecamente ancorada em uma autoridade disciplinar que não lhe é originária, mas delegada pela organização.

Contudo, para que o ato pedagógico se efetive, o docente precisa operar ativamente na esfera do "esquecer". A construção do vínculo pedagógico, essencial em turmas marcadas pela heterogeneidade e pela desconfiança mútua, exige que os discursos socialmente vigentes de "verdade" sobre aquele sujeito sejam postos em suspensão. É nesse vácuo, criado pela suspensão deliberada da memória punitiva, que o saber-poder da educação, distinto do saber-poder punitivo, pode emergir.

Deste modo, a escola no cárcere deixa de ser apenas um espaço educativo adaptado para se configurar como um campo de disputa mnemônica. Ela é a arena onde a memória institucional do controle e da punição colide frontalmente com a proposta de construção de uma memória de possibilidade, autonomia e cidadania. O desafio do educador prisional reside, portanto, em gerir essa colisão, navegando entre as exigências organizacionais (os protocolos, a vigilância) e o imperativo institucional da educação (a formação, a transformação), em um equilíbrio dinâmico e permanentemente tensionado. A resignificação do docente não é apenas uma adaptação pessoal, mas um reposicionamento tático constante frente às memórias que a instituição opta por validar ou recalcar.

Dessa forma, feita essa pontuação a respeito da memória social e institucional na formação identitária dos docentes no cárcere, no próximo tópico tratamos da relação entre memória social e políticas públicas.

#### **4.4 Memória social e políticas públicas**

As construções da memória social são em grande medida fabricadas propositadamente por construções políticas hegemônicas. Na maior parte do tempo, as versões do passado difundidas pelos Estados mostram-se incompatíveis com uma ordem social que, por vezes é fragmentada por tensões estruturais e conflitos (Peralta, 2007, p. 07).

A abordagem “presentista” conferiu nova centralidade ao estudo da memória social, ao concebê-la como uma construção do presente e não apenas como lembrança do passado. Estudos sobre políticas da memória, examinando como regimes utilizam ferramentas como educação, mídia, patrimônio material (monumentos, museus) e práticas simbólicas (comemorações, rituais) para construir narrativas, passaram a ser desenvolvidas no final do século XX e XXI (Misztal, 2003, citado por Peralta, 2007, p. 08).

As políticas da memória partem do pressuposto de que representações do passado são fabricadas estrategicamente por grupos hegemônicos para atender a interesses contemporâneos. Sua análise concentra-se, portanto, em desvendar os agentes que detêm o controle sobre a memória coletiva e em expor como narrativas oficializadas sustentam estruturas de poder, evidenciando que tradições surgem de processos políticos intencionais de criação e disseminação de uma versão autorizada da história (Peralta, 2007, p. 08-09).

Contudo, é crucial questionar a visão monolítica das “políticas da memória”, cujos sistemas abertos democráticos demonstram que a construção mnemônica envolve necessariamente disputas e mediações. Embora a manipulação do passado legitime estruturas de poder (nacionais, regionais ou locais), reduzir a memória social a “falsa consciência” é insustentável: trata-se de um processo dinâmico de negociação entre agentes coletivos do qual a natureza é intrinsecamente conflituosa e mutável (Peralta, 2007, p. 10).

Portanto, a controvérsia fundamental não recai sobre a natureza construída das tradições nem sobre sua imbricação com estruturas de domínio. O nexo entre comemoração histórica e sustentação do poder político constitui, de fato, dimensão indispensável nas pesquisas sobre memória social. Contudo, problematiza-se a hegemonia analítica dessa variável, que ofusca a persistência de memórias grupais autônomas e experiências locais paralelas às narrativas estatais (Peralta, 2007, p. 11).

Sob este arcabouço teórico, análises recentes da memória social reformulam a tese presentista, reconhecendo que sociedades marcadas por mobilidade populacional intensa, individualização de trajetórias e diversidade discursiva inviabilizam projetos monolíticos de memória pública. Por um lado, a sociedade abriga inevitavelmente a “coexistência de versões conflituais sobre o passado numa mesma sociedade” [...] e, “questões de política, que acabam sempre por reflectir [sic] as principais relações de poder que se impõem num dado momento”, (Peralta, 2007, p.

14-15), não por via de aparelhos repressivos, mas através de negociações simbólicas na esfera comunicativa.

Neste contexto, a compreensão da memória social precisa superar a visão simplista de um passado único, imposto de forma coerciva por estruturas de poder dominantes. Embora relações de poder e dominação sejam inegáveis na construção coletiva do passado, é crucial reconhecer a multiplicidade de agentes e forças em jogo. Na perspectiva da autora Peralta (2007, p. 15), a experiência pós-moderna demonstra que os indivíduos, vinculados a diversas identidades e grupos, forjam suas memórias de maneira ativa, permeada por escolhas, tensões e diálogos constantes. Essa construção não se reduz, portanto, à influência de um único grupo hegemônico.

Nesse mesmo sentido, a autora Jelin (2001, p. 99) defende que é certo que a memória, quando assumida coletivamente (na forma de história, tradição, construção cultural ou busca das raízes identitárias), adquire uma dimensão essencialmente política. Assim, as recordações partilhadas funcionam como instrumentos de poder: legitimam discursos e estabelecem comunidades fundadas em pertencimento e identidades coletivas.

Dessa forma, ao retomar o objetivo geral desta pesquisa: investigar e discutir como pessoas privadas de liberdade (re)ativam suas memórias individuais e sociais durante as atividades oferecidas na disciplina de Arte no ambiente escolar inserido em unidades prisionais, temos diante nós o debate sobre a dimensão política da memória social.

Entretanto, pontuamos que reduzir a memória a um campo de manipulação político-ideológica, mesmo admitindo certos graus de negociação e contestação, é uma visão insuficiente. Embora seja inegável que atores políticos e grupos sociais instrumentalizam o passado para fins estratégicos, a conexão entre passado e presente revela-se mais profunda.

Sob a perspectiva da autora Peralta (2007), essa complexidade decorre da natureza da memória como um sistema cultural de produção de sentido, cujos significados são tecidos continuamente ao longo do tempo (Olick e Levy, 1997, citado por Peralta, 2007, p. 15). A articulação entre eventos históricos e experiências contemporâneas revela a memória como peça fundamental na tecitura de significados culturais. Tal entendimento surge com a virada teórica das ciências sociais rumo à investigação das práticas concretas, abandonando ênfase excessiva em estruturas e normatividade. Dessa forma, expande-se o conceito de cultura, antes restrito a valores

e atitudes, para reconhecê-la como esfera simbólica geradora dos fenômenos sociais (Crane, 1994, citado por Peralta, 2007, p. 15).

Entendida como "sistema de representação" (Hall, 1997), a memória fabrica imagens do passado coerentes com as lógicas significativas contemporâneas. Estes marcos cognitivos funcionam como filtros culturais que hierarquizam o memorável e o relegável, configurando uma política do lembrar que articula práticas de evocação e silenciamento (Peralta, 2007, p. 16).

Esta perspectiva, argumentamos aqui, implica uma interpretação dialética da memória: o que preservamos do passado não apenas espelha o presente, mas também molda nossas lentes de compreensão da realidade. Como esquema cognitivo historicamente transmitido, a memória justifica sua caracterização como "verdade" socialmente arraigada (Giddens, 1992, citado por Peralta, 2007, p. 16-17) ou "conhecimento tácito" (Shils, 1981, citado por Peralta, 2007, p. 16-17), incorporado nas práticas cotidianas que estrutura a ação individual. Tal saber, longe de ser imutável, reconfigura-se conforme demandas do presente e ressignifica-se em diferentes arenas discursivas.

Desse modo, emerge um sistema produtor de esquemas operativos que encarnam trajetórias identitárias e memoriais, organizando tanto o entendimento da realidade, quanto as práticas nela engendradas. Ainda que normativo, incorpora margens para adaptação criativa, viabilizando ajustes a novos contextos históricos. Logo, o passado desfaz qualquer ilusão de fixidez (Peralta, 2007, p. 17).

Tal perspectiva reconhece a memória coletiva como mecanismo cultural dinâmico de atribuição de significados, passível de transformação temporal (Zelizer, 1995, citado por Peralta, 2007, p. 17). Como fenômeno de recodificação permanente, fornece esquemas interpretativos que sustentam coesão social enquanto viabilizam adaptação. Assim, na perspectiva da autora, o passado apresenta dualidade ontológica: inalterável em seus eventos, porém maleável em seu sentido, ajustando-se a anseios do presente

Nesse mesmo sentido, no que tange à manipulação político-ideológica, embora presente, não responde adequadamente à seletividade da permanência histórica. A sedimentação em experiências concretas é o fator que legitima e sustenta certas narrativas ao longo do tempo. Reafirma-se assim a centralidade da experiência social como eixo analítico nos estudos sobre memória (Peralta, 2007, p. 18).

Portanto, esta abordagem ressalta o caráter social da memória sem negligenciar sua base individual. Na visão de Peralta (2007, p. 18), sua natureza coletiva manifesta-se pelos marcos normativos grupais que a condicionam; pela necessidade de intercâmbio cultural no seio da comunidade e sobretudo por funcionar como sistema mediador que estrutura cognitivamente o ato de lembrar.

Deste modo, a memória social consolida-se mediante a articulação de passados diversos em uma herança comum, capturando elementos mnêmicos partilhados que alicerçam identidades grupais. Importa destacar que as memórias individuais, longe de serem meros receptáculos da coesão social, funcionam como núcleos geradores de contranarrativas que reformulam convenções. Resulta daí entender a memória como interface entre biografias e contextos sociais, atribuindo ao sujeito papel interpretativo ativo sempre contextualizado por seu universo simbólico de referência. Assim, a construção do passado, ainda que ancorada em sistemas culturais, mantém profunda imbricação com singularidades emocionais e expectativas íntimas (Peralta, 2007, p. 19).

Pelo exposto até aqui, argumentamos nesta pesquisa de campo que, quando pensamos em memória social no cárcere esbarramos, conseqüentemente, em políticas públicas voltadas ao ambiente prisional, e, neste momento, a reflexão crítica ponderada se faz necessária, para abrir portas ao debate efetivo sobre a relação da memória social carcerária brasileira e políticas públicas prisionais.

Neste contexto, a partir do período de transição entre os séculos XIX e XX, não apenas no Brasil, mas em diversos países, consolidou-se uma postura prisional orientada por uma pretensa "limpeza" do espaço público. Esse ideário ganhou materialidade, em particular, com a construção de manicômios judiciários. Tais instituições selecionavam sua população reclusa com base em análises subjetivas, então vigentes no campo incipiente da criminologia e da psiquiatria forense, as quais estabeleciam uma conexão direta entre criminalidade e "loucura". Esse paradigma, contudo, mostrou-se reducionista, uma vez que passou a ser instrumentalizado contra populações vulneráveis, como moradores de rua, alcoólatras e quaisquer indivíduos cujos desvios de conduta moral fossem assimilados à concepção errônea de "insanidade" pela estrutura de poder dominante (Silva Júnior, 2025).

De modo análogo, as penitenciárias tradicionais materializaram teorias criminológicas que fundamentaram a cultura penitenciária nacional. Nesse processo, conceitos como "desvio de conduta" e "crime" foram ressignificados ao longo do

século XX, servindo muitas vezes para legitimar práticas de controle e encarceramento que perpetuam as desigualdades sociais (Silva Júnior, 2025).

A análise da cultura penitenciária brasileira evidencia a pertinência da relação proposta por Acácio Augusto (2010). O autor argumenta que o encarceramento transcende os limites dos estabelecimentos prisionais tradicionais, estendendo-se para além de seus muros e configurando uma modalidade de controle social que permeia os territórios periféricos urbanos. Esse fenômeno, caracterizado por Augusto (2010) como um "campo de concentração a céu aberto", revela uma nova forma de punição que visa à disciplinarização dos indivíduos desde a infância, cooptando a sociedade civil e o setor privado na vigilância das condutas. Nesse sentido, o autor Augusto (2010, p. 268, citado por Silva Júnior, 2025) sustenta que, a partir de Foucault, "a prisão não é apenas um prédio ou uma instituição destinada a castigar e corrigir desviados, mas uma política. Uma política de defesa da sociedade contra o que ela não suporta".

Portanto, neste ponto nos questionamos: como é possível pensar no estabelecimento de memórias sociais de pessoas privadas de liberdade como dispositivos de (re)construção identitária e facilitadores da reinserção social, se a política pública carcerária atual muitas vezes propicia o seu apagamento e silenciamento dentro e fora dos muros do sistema prisional?

Sob a perspectiva do autor Silva Júnior (2025), esse aparato da cultura penitenciária brasileira extrapola o sistema de reclusão em regime fechado, atuando como força motriz em toda a cadeia de procedimentos penais e consolidando-se como um mecanismo de controle social que, por vezes, transcende fronteiras nacionais e reforça desigualdades estruturais. Instaura-se, assim, uma verdadeira indústria do controle do crime, que não se restringe ao espaço prisional, mas abrange o aparato judicial, as políticas de segurança pública e as tecnologias de vigilância, gerando por vezes um ciclo contínuo de criminalização. Tal dinâmica insere-se num contexto mais amplo de privatização do sistema prisional, no qual o encarceramento em massa passa a ser incentivado por interesses econômicos, convertendo-se em setor lucrativo para corporações e agentes estatais (Silva Júnior, 2025). Assim, respondendo ao questionamento anteriormente levantado, acreditamos que só é possível pensar na efetiva (re)ativação de memórias sociais de pessoas privadas de liberdade no contexto carcerário, se nos unirmos como sociedade brasileira em prol do debate, reflexão e criação de políticas públicas humanitárias e eficazes com ênfase para um sistema

prisional, que teria por finalidade, prática e não mais teórica, a (re)construção identitária e reinserção social das pessoas privadas de liberdade nas muitas unidades prisionais brasileiras existentes.

Ainda nesse sentido de argumentação crítica, a obra de Nils Christie, **A Indústria do Controle do Crime: A Caminho dos Gulags em Estilo Ocidental** (1998), oferece uma fundamentação crucial. O autor sustenta que a expansão do mercado prisional não deriva necessariamente do aumento da criminalidade, mas sim da ampliação deliberada da definição de condutas criminosas e da aplicação seletiva da lei. A flexibilização de critérios legais, somada à criminalização de comportamentos cotidianos, gera uma oferta ilimitada de atos passíveis de punição, alimentando o sistema carcerário e naturalizando a punição como principal resposta a conflitos sociais. Conforme Christie, esse modelo reflete uma adaptação industrial das instituições penais, na qual eficiência e lucro sobrepõem-se à função ressocializadora, perpetuando um estado de "guerra contra o crime" e uma sensação generalizada de insegurança (Silva Júnior, 2025).

Embora a análise de Christie tenha como referência o contexto estadunidense, observa-se que tal realidade não se restringe a um país específico, manifestando-se em diversas sociedades ocidentais que, ao adotarem o modelo de encarceramento massivo, contribuem para a manutenção de uma estrutura global de exclusão. O encarceramento em larga escala, notadamente dirigido a grupos empobrecidos e minorias, reforça o ciclo de marginalização e funciona como instrumento de controle social, aprofundando desigualdades e criminalizando a vulnerabilidade. Longe de assegurar a segurança pública, tal prática amplia fraturas sociais e fortalece a própria indústria do controle do crime, que se alimenta das falhas estruturais do sistema que deveria combater (Silva Júnior, 2025).

Ademais, com base na reflexão de Christie (Silva Júnior, 2025), é possível afirmar que a cultura penitenciária se consolida quando o ambiente prisional ultrapassa sua função formal de punição e suposta ressocialização, transformando-se em espaço de reprodução da violência e da segregação. Nesse contexto, argumentamos que arquitetura e o funcionamento de maior parte de unidades prisionais brasileiras, que teoricamente simbolizariam o império da lei e a possibilidade de reintegração, terminam por reforçar dinâmicas de exclusão, atuando como extensão das desigualdades que marcam a sociedade brasileira.

Conforme assinala Foucault (1975) em **Vigiar e Punir**, a prisão atua como instituição disciplinar que não se restringe à punição corporal, mas efetiva-se como mecanismo de modelagem de subjetividades, submetendo os indivíduos a sistemas permanentes de controle e vigilância. Neste contexto, sustentamos ainda que, esse processo de disciplinarização extrapola os muros prisionais, repercutindo-se especialmente nos territórios periféricos, onde o estigma do egresso do sistema penal obstaculiza tanto a reintegração ao mercado de trabalho quanto o (re)convívio social.

Dessa forma, argumentamos que a cultura carcerária, enquanto síntese analítica aqui adotada, caracteriza-se ainda pela rigidez hierárquica e pela atuação de facções criminosas no interior dos presídios, fenômeno que espelha a omissão estatal na garantia de condições mínimas de dignidade e segurança. Nesse contexto, a obra de Sérgio Adorno (2008), **A prisão sob a ótica de seus protagonistas**, oferece subsídios para a compreensão do cenário contemporâneo, no qual a precarização do sistema promove a emergência de redes de solidariedade interna, frequentemente mediadas por organizações criminosas que assumem o controle do cotidiano prisional. Cabe ressaltar que tal dinâmica não constitui uma inovação do século XXI, mas uma resposta histórica conformada ao longo do século XX, cujo marco significativo foi o massacre do Carandiru, evento que catalisou a consolidação de uma das maiores facções criminosas em território nacional, o Comando Vermelho (Silva Júnior, 2025).

Essa estrutura de poder intramuros não apenas perpetua a violência no ambiente prisional, mas também estabelece uma continuidade operacional com as comunidades externas, nas quais o crime organizado expande sua influência e recruta novos membros. Como consequência, a meta ressocializadora do sistema penal torna-se progressivamente mais árdua, na medida em que as prisões deixam de funcionar como instrumentos de reintegração e convertem-se em espaços de socialização da criminalidade. O autor Silva Júnior (2025) argumenta que, muitas vezes, a convivência forçada com lideranças do tráfico e a exposição a delitos de maior gravidade condicionam o comportamento das pessoas privadas de liberdade, intensificando o ciclo de reincidência e contribuindo para a manutenção dos elevados índices de violência no Brasil.

Ademais, a dinâmica supracitada revela um paradoxo fundamental: ao buscar isolar indivíduos como forma de punição, o sistema penitenciário acaba por fortalecer redes criminosas, permitindo que as facções estendam seu controle para além dos limites institucionais. O poder dessas organizações transcende os muros das

penitenciárias, alcançando periferias urbanas e comunidades marginalizadas, territórios igualmente marcados pela ausência do Estado. Tal cenário coloca em xeque a capacidade estatal de assegurar a soberania de sua ordem jurídica em todo o território nacional, na medida em que grupos ilegais instituem normas paralelas e atuam em prol de atividades criminosas (Silva Júnior, 2025).

Portanto, este modelo punitivo, muitas vezes caracterizado pela sobrecarga sistêmica e pela carência de políticas públicas efetivas, reflete a dinâmica de que, tanto agentes do sistema quanto aqueles por ele vitimizados, encontram-se imersos em rotinas burocráticas que promovem processos de desumanização. A ausência de mecanismos concretos de reintegração social não apenas favorece a expansão do crime organizado, mas também perpetua a criminalidade como resposta ao isolamento e à marginalização (Silva Júnior, 2025).

Portanto, debater e refletir sobre todas essas nuances e distorções imbricadas no sistema prisional brasileiro, é possibilitar a reestruturação de políticas públicas com ênfase em memória social de pessoas privadas de liberdade, que funcionem como dispositivos de (re)construção identitária e facilitadores da reinserção social.

Nesse mesmo contexto, porém, sob outro ponto de debate e reflexão, sustentamos também que persiste no cenário prisional brasileiro um aparato judiciário marcado pela morosidade processual, agravada por deficiências investigativas crônicas, o que frequentemente gera a percepção de ineficiência do sistema de justiça e, conseqüentemente, do sistema de políticas públicas prisionais. Com escopo de reforçar esta sustentação, trazemos ao debate Godoi (2021), em cujo estudo etnográfico sobre a morosidade da execução penal no Rio de Janeiro, inicia o debate a partir da metáfora do labirinto do Minotauro e da teoria da governamentalidade (soberania, disciplina e governo) de Foucault (2008b). Este autor argumenta que a figuração labiríntica se apresenta como emblemática, dada sua natureza intrinsecamente paradoxal e aporética, na qual se sintetizam, de modo tensionado, a ordem e o caos, o artifício e a desordem. É precisamente essa representação de um caos planejado que se configura como particularmente elucidativa para uma análise da execução penal no contexto brasileiro, encontrando no caso do Rio de Janeiro uma encarnação paradigmática.

Já em relação à teoria da governamentalidade, de acordo com a análise do autor, podemos discernir três formas principais de exercício do poder. A soberania opera em uma macroescala, sobre um território e seus súditos, manifestando-se

principalmente através da lei, compreendida como instrumento de interdição, e, encontrando sua expressão ritual no suplício. Em um registro distinto, a disciplina constitui um mecanismo microfísico de saber-poder. Seu alvo são os corpos, individuais e coletivos, e seu funcionamento se dá pela vigilância contínua e pela internalização da norma, encontrando sua instituição emblemática na prisão (Foucault, 1999). Por fim, o governo emerge como uma tecnologia que tem por objeto primordial a população. Sua operação se efetiva à distância, mediante estímulos e regulações que modulam um campo delimitado de liberdade, considerando tanto as tendências coletivas quanto as vontades individuais. Seu propósito não é tanto impor um modelo ideal, mas gerir a realidade, mantendo suas variáveis dentro de uma faixa de normalidade administrável. É crucial sublinhar que essas modalidades de poder não se sucedem de modo estanque, mas frequentemente se encontram imbricadas e articuladas no tecido social.

Dessa forma, Godoi (2021), ao mobilizar narrativas extraídas das trajetórias/registro de pessoas privadas de liberdade nos processos de execução penal no Rio de Janeiro evidencia a persistência do fenômeno da morosidade processual do sistema penal. Pontuamos que, a análise demonstra que mesmo após a implementação da virtualização processual, permanecem os longos prazos para análise de benefícios e as inadequações processuais que, denotam a lentidão carcerária e executiva como resultado de um aparato judiciário marcado por um burocratismo estrutural.

Tal cenário corrói a legitimidade da autoridade estatal e contribui para a reprodução da criminalidade. O Conselho Nacional de Justiça (2021, p. 08) salienta que essa morosidade, em afronta aos preceitos constitucionais estabelecidos em 1988, mantém-se como realidade persistente, ao apontar que:

Cinco anos depois, para além de melhorias incrementais em algumas frentes, não é possível dizer que esse quadro foi superado, especialmente devido à complexidade de fatores causais que incluem desarranjos históricos em nossa sociedade e dinâmicas institucionais que tendem à inércia, incluindo a desarticulação federativa, problemas sociais e supervalorização de soluções em segurança pública. O quadro de fatores se agravou nas últimas três décadas. Embora com uma velocidade menor nos últimos anos, mantêm-se cenários como a superlotação e serviços insuficientes nas áreas de saúde, alimentação e segurança das pessoas privadas de liberdade (CNJ, 2021, p. 08, citado por Silva Júnior, 2025).

Diante desse quadro, marcado por superlotação, violações de direitos e precariedade estrutural, que reflete fraturas profundas da sociedade, entendemos que

esta pesquisa de campo se justifica e contribui também para uma reavaliação profunda das políticas públicas de segurança e justiça, que devem superar a mera aplicação de penas e o investimento em infraestrutura carcerária, avançando para a construção de respostas estruturais ao complexo fenômeno da criminalidade organizada e à própria função socioinstitucional do cárcere.

Nesse contexto, retornando ao tema central deste capítulo (memória social e políticas públicas), sustentamos que a memória social, aqui entendida como o conjunto de narrativas, símbolos e experiências compartilhadas que constroem a identidade coletiva, é sistematicamente negligenciada. Políticas públicas voltadas para a memória no cárcere, seja ela individual e/ou social, não apenas possibilitam o resgate da dignidade humana, mas são instrumentos cruciais para romper ciclos de violência e promover reinserção social.

Dessa forma, no ambiente prisional, onde indivíduos são desenraizados de suas comunidades e submetidos a processos de apagamento identitário, essa memória (individual e/ou social) torna-se um antídoto contra a desumanização. A Lei de Execução Penal prevê, em seu Art. 11, o respeito à identidade pessoal e aos direitos não atingidos pela sentença. Contudo, como aponta Salla (2004), o sistema prisional historicamente opera pela negação da memória: suspensão de laços familiares, restrição de registros pessoais e estigmatização que anulam trajetórias pré-carcerárias.

A ausência de políticas públicas que valorizem especialmente a memória social, reforçam a lógica do esquecimento institucionalizado. Relatórios da Pastoral Carcerária (2020) demonstram que pessoas privadas de liberdade, especialmente mulheres e negros, têm suas histórias reduzidas ao crime, ignorando contextos socioeconômicos e violências estruturais. Nesse sentido, argumentamos que, sem mecanismos para preservar narrativas individuais e coletivas, perpetua-se uma cultura de invisibilidade que dificulta a reintegração pós-prisão.

A gestão tanto da memória individual quanto da memória social no contexto carcerário brasileiro, constitui-se ainda hoje em uma arena negligenciada pela agenda estatal. Enquanto a administração penitenciária concentra-se predominantemente em métricas de custódia e segurança, iniciativas que abordem explicitamente a construção, preservação e reflexão sobre a memória das pessoas privadas de liberdade são raras e fragmentárias. Esta lacuna opera em dissonância com a compreensão sociológica de que a memória não é um mero arquivo passivo, mas um

processo dinâmico de produção de significado, fundamental para a constituição de identidades e para a disputa por narrativas no espaço social (Halbwachs, 1990). E, por consequência, esse debate é reforçado pela hipótese desta pesquisa, no sentido de que os conteúdos programáticos presentes nas aulas de Arte no ambiente prisional podem (re)ativar memórias individuais e sociais de pessoas privadas de liberdade, que funcionam como dispositivos de (re)construção identitária e facilitadores da reinserção social

Assim, para superarmos esse cenário de dissonância, refletir sobre a implementação de oficinas de história oral, produção cultural, saraus literários ou projetos de documentação biográfica, frequentemente vinculados à remição de pena pela leitura ou a projetos de extensão universitária, representaria operar em um vácuo de diretrizes estatais voltadas à memória. Estas ações, como o Programa de Educação nas Prisões (vinculado ao Departamento Nacional Penitenciário), são ações pontuais e desconectadas de uma estratégia nacional, ou seja, embora de valor pedagógico e humano inestimável, caracterizam-se por seu caráter pontual, esporádico e pela profunda dependência do voluntarismo de agentes locais, sejam eles educadores, organizações da sociedade civil ou pesquisadores (Mecanismo Nacional de Prevenção e Combate à Tortura, 2024), sem que haja o reconhecimento da memória como um eixo estratégico para a cidadania.

A crítica de que as ações são "pontuais e desconectadas" é central. A educação prisional no Brasil sofre de crônica descontinuidade administrativa e desarticulação federativa (Mecanismo Nacional de Prevenção e Combate à Tortura, 2024). Projetos exitosos em uma unidade ou estado raramente são escalonados ou transformados em política nacional. Essa fragmentação impede que uma oficina de história oral em um presídio do Nordeste, por exemplo, dialogue com uma iniciativa similar no Sul, ou que seus resultados sejam compilados como fontes para a compreensão da realidade prisional. O que ocorre são ilhas de prática cultural e de memória, altamente vulneráveis a mudanças na gestão da unidade prisional ou no financiamento de projetos de extensão.

Do ponto de vista teórico, a ausência de uma política de memória ativa por parte do Estado é, em si, uma política de esquecimento. O cárcere é um espaço de intensa produção de "memórias subterrâneas" (Pollak, 1989), narrativas de dor, resistência e trauma que são sistematicamente silenciadas pelo discurso oficial e pela própria arquitetura do sigilo e da burocracia institucional.

As "ações pontuais" de história oral e cultura representam rupturas momentâneas nesse silenciamento. Elas permitem que memórias enquadradas como inúteis ou perigosas pela administração penal ganhem forma (Pollak, 1989). No entanto, ao falhar em criar uma estratégia nacional, o Estado abdica de sua responsabilidade na produção de arquivos sensíveis e na elaboração histórica do sofrimento institucional, tratando as narrativas das pessoas privadas de liberdade não como patrimônio e fonte de direitos, mas como atividades terapêuticas ou ocupacionais circunscritas.

Argumentamos que a desconexão de uma estratégia nacional gera uma série de problemas concretos: 1) **Descontinuidade e ineficiência**: as ações dependem da vontade política de gestores locais, da disponibilidade de recursos eventuais e do empenho de organizações não-governamentais, tornando-as vulneráveis e efêmeras (Onofre e Julião, 2013); 2) **Falta de diretrizes comuns**: defendemos que sem parâmetros nacionais, não há uma metodologia unificada para lidar com a memória sensível que emerge dessas oficinas, como relatos de violência, arbitrariedade e violações de direitos, podendo até mesmo, em casos mal conduzidos, revitimizar os participantes; 3) **Perda de acervo e patrimônio imaterial**: argumentamos que as narrativas, registros sonoros, textos e obras de arte produzidos nessas oficinas muitas vezes não são catalogados, preservados ou tornados acessíveis ao público. Isso representa a perda de um patrimônio histórico e social crucial para a compreensão da sociedade brasileira e de suas instituições de controle.

Neste contexto, dados do Infopen (2022) revelam que menos de 15% dos presos participam de atividades educacionais ou culturais, e nenhum estado brasileiro possui programas sistemáticos de registro memorialístico, o que exige uma análise crítica para que estes dados não sejam distorcidos e interpretados como falta de interesse por parte das pessoas privadas de liberdade. Isto porque, este baixo percentual é, na verdade, um indicador da profunda escassez de oportunidades e da precariedade estrutural da oferta, e não um reflexo da demanda.

O que se observa é uma falha estatal em prover o direito à educação, criando uma dependência de ações voluntárias da sociedade civil. Tais iniciativas, embora demonstrem uma expansão, são programaticamente insuficientes para suprir as necessidades de um sistema superlotado. A baixa adesão, portanto, não pode ser dissociada da falta de vagas.

Além das barreiras estruturais (a escassez de oferta), a permanência nos programas é comprometida por obstáculos subjetivos e ambientais inerentes ao próprio encarceramento. A alta prevalência de sofrimento psíquico e quadros depressivos diagnosticáveis, somada à imposição de um estado de sobrevivência, focado nas urgências da incolumidade física e da gestão das necessidades básicas (Zaffaroni, 2010), cria obstáculos significativos ao engajamento contínuo. Portanto, o que aqui resta evidente é o quão distante o sistema penal brasileiro ainda está de reconhecer a memória e a cultura como eixos estratégicos da execução penal.

Na esfera internacional, experiências como o Museu da Prisão de Carandiru (inspirado no presídio paulista demolido após a chacina realizada pelo governo de São Paulo à época) e o projeto "Memorias en Resistencia" na Colômbia mostram como a preservação da memória carcerária podem servir à justiça transicional e à reflexão social. No Brasil, porém, iniciativas similares dependem majoritariamente de organizações não governamentais, como o Instituto Terra, Trabalho e Cidadania (ITTC), que documentam histórias de familiares de presos para combater a "cultura do descarte" (ITCC, 2019).

Godoi (2015), em estudo etnográfico sobre prisões paulistas, nos permite refletir que a burocracia penitenciária, ainda existente, trata pessoas privadas de liberdade como "números", inviabilizando a construção de arquivos pessoais ou coletivos. A Lei de Execução Penal, embora garanta direitos formais, não especifica mecanismos para salvaguardar a memória, limitando-se a diretrizes genéricas sobre assistência educacional (Art. 17–21).

Neste contexto, a implementação de políticas de memória, sejam elas individuais e/ou sociais, esbarra em obstáculos concretos:

- Superlotação e precariedade: Com 941.752 mil presos para 499.341 mil vagas (Brasil, 2025), a prioridade do Estado é o controle emergencial, não projetos culturais.
- Estigmatização social: A narrativa hegemônica sobre "pessoas que cometem crimes e delitos" deslegitima esforços de humanização, como observa a Anistia Internacional (2019) em relatório sobre violações em prisões.
- Fragilidade institucional: Argumentamos que a falta de arquivos digitais, a rotatividade de agentes e a insuficiência de servidores especializados inviabilizam a gestão memorialística.

- Acesso restrito: Pesquisadores e organizações ainda enfrentam barreiras para entrar em presídios, dificultando a coleta de depoimentos (Pastoral Carcerária, 2020; Mecanismo Nacional de Prevenção e Combate à Tortura, 2024).

Portanto, esses fatores criam um cenário onde a memória é soterrada pela exceção, reforçando o cárcere como um "espaço de não-direito" (Wacquant, 2001, p. 43). Para reverter esse quadro, é possível refletir em políticas públicas que devem e podem institucionalizar programas de memória, criando núcleos de preservação memorialística em presídios, vinculados a universidades e museus, para registrar histórias de vida e promover oficinas (ex.: autobiografia, teatro - este último já existente em Santa Catarina e Rio de Janeiro, e, a experiência do Memorial da Resistência de São Paulo, que preserva histórias de presos políticos mostrando como a memória pode servir à reparação e à educação pública); fortalecer a Lei de Execução Penal incluindo na lei dispositivos que garantam o direito à memória (ex.: acesso a documentos pessoais, criação de acervos digitais); integrar família e comunidade, como propõe o ITTC (2019), envolvendo familiares na construção de narrativas para romper o isolamento; usar tecnologia, posto que plataformas digitais podem armazenar depoimentos e documentos, assegurando acesso pós-libertação.

Retomando especificamente ao contexto da memória social, é interessante destacar que, conforme estabelecido por Pierre Nora (1993), a salvaguarda da memória social pode constituir-se por meio de instituições especificamente dedicadas a esta finalidade. Entre tais instâncias, destacam-se museus e bibliotecas, que funcionam como espaços privilegiados de produção e difusão do conhecimento histórico-social. Neste contexto, temos também iniciativas como a do Museu Penitenciário do Estado do Rio de Janeiro (MPERJ/SEAP), instituído pela Secretaria de Estado de Administração Penitenciária em 2011, com o objetivo de "registrar, preservar e expor a memória do Sistema Penitenciário fluminense", conferindo transparência à realidade carcerária e propiciando uma compreensão mais abrangente desta dimensão estadual (Peron, 2025, p. 66-67).

O MPERJ/SEAP abriga uma biblioteca especializada de relevante expressão, que incorpora documentação referente ao histórico do Manicômio Judiciário e coleções provenientes de personalidades destacadas neste campo do conhecimento. Inclui-se nesse acervo o conjunto bibliográfico da Clínica de Psiquiatria do extinto Hospital de Custódia e Tratamento Psiquiátrico Heitor Carrilho, integrado pela

biblioteca pessoal do médico homônimo que empresta sua designação à instituição hospitalar anteriormente sediada no mesmo endereço (Santos, 2016, citado por Peron, 2025, p. 67).

Em novembro de 2020, o museu recebeu, por doação da inspetora penitenciária aposentada Heloísa Silva Cavalheiro, parte do acervo pertencente a Victório Canepa. A coleção foi legada como herança por Manoel Mostardeiro, ex-diretor do Presídio da Ilha Grande e amigo de Canepa, que a manteve sob sua custódia, assegurando a preservação de livros, documentos e outros itens que atualmente integram o fundo documental da biblioteca institucional. Este patrimônio contribui significativamente para o aprofundamento da compreensão das memórias vinculadas ao sistema prisional brasileiro durante o período correspondente à sua gestão (Peron, 2025, p. 67).

A coleção em questão encontra-se acondicionada em guarda-livros na biblioteca do MPERJ/SEAP, tendo seus itens submetidos à etapa inicial de processamento técnico correspondente ao inventariamento. Cabe ressaltar que essas ações se desenvolvem no âmbito de projeto dedicado à preservação da memória do sistema penitenciário, realizado em parceria entre a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) - por meio do LPSPV/PPGMS, sob coordenação dos professores Francisco Ramos de Farias e Diana Souza Pinto - e a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), representada pelo professor Gelson Rosentino de Almeida (Peron, 2025, p. 67).

O que ressalta a importância de se debater sobre políticas públicas de preservação de memórias sociais subterrâneas produzidas em unidades prisionais, na medida em que essas memórias no momento em que estão sendo (re)ativadas podem fomentar na pessoa privada de liberdade o desenvolvimento de sua (re)construção identitária. Ademais, essas memórias sociais subterrâneas quando preservadas e compartilhadas com a população em geral, podem conter o condão de ressignificar o olhar do homem médio em relação aos egressos e estrutura complexa do sistema prisional brasileiro, revelando-se como facilitadores no processo de reinserção social.

Deste modo, políticas públicas que incorporem a memória social no sistema prisional são exigência ética e jurídica. Elas confrontam a desumanização do cárcere, resgatando a complexidade das trajetórias individuais e coletivas. No entanto, o Brasil carece de ações estruturadas nesse campo, relegando a memória social das pessoas privadas de liberdade à invisibilidade. Para transformar prisões em espaços de

reconstrução identitária, se faz urgente, por exemplo, revisar a Lei de Execução Penal para incluir a memória (individual e social) como direito, capacitar agentes penitenciários em gestão memorialística e fomentar parcerias com instituições de memória (museus, arquivos).

Como alerta Pollak (1989), sociedades que silenciam suas memórias difíceis estão condenadas a repeti-las. No cárcere, essa máxima adquire contornos trágicos e transformá-la é um imperativo de justiça social. Assim sendo, a busca por examinar os traços e marcos da memória individual e social origina-se num vínculo emocional e ético com um tempo histórico (passado e presente) do qual fazemos parte, implicando sentimentos e sofrimentos.

Na perspectiva de C. Wright Mills, assumir este desafio requer situar-se no cruzamento entre inquietações íntimas e debates sociais. Buscar fazê-lo rigorosamente costuma significar experienciar a investigação com forte envolvimento subjetivo, carregando dores individuais e coletivas, vivências que frequentemente atingem limites de tolerância. Tal processo implica, em muitos casos, reavaliar profundamente crenças arraigadas, pertencas sociais e lealdades identitárias (Jelin, 2001, p. 106).

Por oportuno, agora sobre outra ótica, porém, sob o mesmo contexto teórico de desenvolvimento de políticas públicas mediada pela Arte e focadas em memória individual e social, o autor Warburg em sua obra inacabada denominada **Mnemosyne**, sugere em grandes painéis de fundo negro com disposição em série de imagens, como fotografias, gravuras, dentre outras, a sobrevivência ou *nachleben* (pós vida) de determinadas formas expressivas ou gestuais no transcorrer da história da arte. Para esse autor, configurações faciais e gestos são capazes de ativar variados sentimentos e emoções que transcendem a experiência do discurso científico, tendo as imagens vida e dinamicidade determinadas por seu contexto cultural e artístico (Warburg citado por Felinto, 2016, p. 21-22).

Dessa forma, não no contexto original da obra citada, mas em um sentido adaptado ao nosso contexto de (re)ativação de memórias individuais e sociais de pessoas encarceradas, por meio da disciplina de Arte, podemos acreditar que as imagens decorrentes de configurações faciais ou gestuais, aqui entendidas como representações simbólicas no campo da arte, se tornam uma forma de memória ou rememoração ao longo dos tempos. Segundo Flusser é essencial desenvolver uma teoria para a interpretação dos gestos, algo que a chamada pesquisa comunicacional

poderia potencialmente nos oferecer. Entretanto, este campo de estudo, focado na interpretação e especulação, transforma-se, sob a influência das ciências naturais, em um conhecimento com pretensões explicativas (Flusser citado por Felinto, 2016, p. 24).

Um dos aspectos mais marcantes do pensamento de Warburg que, configura a sua visão singular e contribui para uma análise mais complexa da imagem, é no sentido de que trabalha com dimensões mais ligadas a experiência afetiva e psicológica da cultura. Ou seja, enquanto princípio metodológico busca compreender a dinamicidade da imagem, com estruturas culturais e modos de pensamento da expressão humana (Warburg citado por Cantinho, 2016, p. 27).

O pensamento de Warburg apresenta-nos dois conceitos centrais: o *Phatosformel*, em que a imagem é compreendida não por si só, mas por sua capacidade de evocar emoções; e o *Nacheleben*, que é o poder de permanência de uma imagem ao longo do tempo. As imagens persistem e ressurgem num mesmo movimento, que é o movimento do sintoma - *phatos* (Warburg citado por Santos, 2019, p. 17).

De forma mais aprofundada, em termos de historiografia da arte, a obra de Aby Warburg (1866-1929) passou por significativa reavaliação a partir dos anos 1990, revelando sua atualidade para a arte, fotografia e cinema (Cantinho, 2016, p. 24-25). Seus conceitos operatórios como: *Nachleben* (vida póstuma), *Pathosformel* (fórmula de pathos) e *Mnemosyne*, desafiam abordagens formais e estetizantes da história da arte, propondo uma "ciência sem nome" interdisciplinar que articula cultura, psicologia e antropologia (Agamben, 2006, p. 107, citado por Cantinho, 2016, p. 26). Warburg compartilha com Walter Benjamin (1892-1940) uma crítica ao historicismo e uma visão não-linear da história, centrada no poder dinâmico das imagens (Cantinho, 2016, p. 25-26).

Warburg rejeitou a história da arte formalista do século XIX, deslocando o foco para a sobrevivência dinâmica de formas simbólicas e emocionais. O *Nachleben* não é mera persistência estática, mas uma "vida póstuma" energética. Imagens e símbolos carregam "engramas", traços mnêmicos herdados, conceito adaptado do biólogo Richard Semon, para quem a memória é "uma forma de conservação e transmissão de energia" (Gombrich, 1987, p. 242, citado por Cantinho, 2016, p. 27). Warburg via os símbolos como "dinamogramas" com carga potencial, polarizados (reativados com significado novo) ao contactarem com as necessidades vitais de uma nova época

(Cantinho, 2016, pp. 27-28). As *Pathosformeln*, por sua vez, são expressões gestuais intensas (dor, êxtase) que condensam experiências humanas arcaicas, sobrevivendo como "órgãos da memória social" portadores de tensões culturais (Agamben, 2006, p. 117; Guerreiro, 2012, p. 76, citados por Cantinho, 2016, p. 27-28).

A experiência de Warburg com os rituais dos índios Hopi (1895-96) consolidou sua visão da polaridade estrutural entre lógica e magia (Justo, 2012, p. 52, citado por Cantinho, 2016, p. 28-29). A lógica estabelece distância entre sujeito e objeto, classificando e separando. A magia busca a "união integradora", destruindo esse espaço de separação, respondendo ao sofrimento da cisão com energia viva (Warburg, 1932, pp. 491-492, citado por Cantinho, 2016, p. 29). Esta polaridade configura uma "constituição primitiva da alma" e fundamenta o *Nachleben*, manifestando-se como um "combate sem tempo" que gera repetições criadoras no tempo histórico (Justo, 2012, p. 54, citado por Cantinho, 2016, p. 29).

O atlas inacabado (1924-1929) materializa a proposta metodológica warburguiana:

- Montagem como Princípio: Justaposição não hierárquica de ~1000 imagens (da Antiguidade ao século XX) em pranchas, substituindo classificações tradicionais por confrontos geradores de sentido (Cantinho, 2016, p. 30).
- Leitura por "Correspondências e Analogias": Busca de "relações íntimas e secretas" (Didi-Huberman, 2012, p. 244) entre imagens distantes, ativando a imaginação como ferramenta cognitiva transversal, aqui a imaginação aceita o "múltiplo".
- Historiador como "Legente": Figura que "lê o que nunca foi escrito" (Didi-Huberman, 2012, p. 243), captando a energia das imagens além da narrativa linear, à maneira do conceito de Maria Gabriela Llansol (1999, p. 75).

Apesar da falha no contato pessoal entre Warburg e Benjamin (Weigel, 2013), há profundas afinidades entre os pensadores, ressaltadas por autores como Wolfgang Kemp (1975) e Georges Didi-Huberman (2000, 2002). Convergem na crítica ao historicismo e à linearidade da história, propondo modelos baseados em rupturas e reativações do passado. Ambos empregam o método da montagem: Warburg no *Bilderatlas Mnemosyne* (imagens), Benjamin no *Passagenwerk* (citações), visando reconstrução cultural não-hierárquica (Cantinho, 2016, p. 30-31).

Os conceitos centrais dialogam intensamente:

- I. *Pathosformel* (W) e Imagem Dialética (B): Operadores epistemológicos fundamentais. A *Pathosformel* é imagem carregada de *pathos* e sobrevivência energética. A imagem dialética benjaminiana é "a dialética em suspensão" (Benjamin, 1972, p. 578), instante em que "o Outrora encontra o Agora para formar uma constelação" (Benjamin, 1972, p. 577-578), rompendo o continuum histórico (Benjamin, 1972, citado por Cantinho, 2016, p. 31). Ambas concentram energia histórica e permitem o "agora da cognoscibilidade" (*Jetzt der Erkennbarkeit*), sendo a imagem "o que confere o poder da legibilidade histórica ao historiador" (Guerreiro, 2012, p. 76, citado por Cantinho, 2016, p. 31).
- II. *Nachleben* (W) e Rememoração (Eingedenken) (B): O *Nachleben* é a sobrevivência polarizável das imagens. A rememoração benjaminiana é o ato revolucionário de resgatar o passado inacabado (especialmente o sofrimento) no presente, modificando-o contra a ideia de história "acabada" como defendia Horkheimer (Benjamin, p. 588-589, citado por Cantinho, 2016, p. 32). Guerreiro sintetiza: "A polarização em Warburg é a dialetização da imagem e da rememoração benjaminianas" (2012, p. 76, citado por Cantinho, 2016, p. 32).
- III. A legibilidade (Lesbarkeit) é núcleo comum. Para Benjamin, o historiador materialista decifra o "índice histórico" que só torna a imagem legível numa época específica (Benjamin, 1972, p. 577, citado por Cantinho, 2016, p. 32), "lendo o que nunca foi escrito" (Didi-huberman, 2012, p. 243). Para Warburg, é rastrear deslocamentos iconográficos e a sobrevivência das *Pathosformeln*, captando sua carga afetiva. Ambos conferem ao historiador o papel de mediador que reativa o potencial energético das imagens, libertando a história da narrativa linear e discursiva.

Warburg inaugurou uma historiografia da arte: Anti-Historicista (rejeita progresso linear e temporalidade causal); interdisciplinar (articula arte, antropologia, psicologia e filosofia ("ciência sem nome")); energética e Figurativa (*Bildlich*) - prioriza a dinâmica das imagens sobre análises discursivas.

Sua atualidade é atestada pelo "renascimento" pós-anos 1990, impulsionado por autores como Didi-Huberman (2002) e Agamben (2006), que viram na sua obra um modelo para pensar a cultura visual além do cânone.

O **Bilderatlas Mnemosyne** (1924-29) é a encarnação prática do método warburgiano. Atlas inacabado com cerca de 1000 imagens fotográficas dispostas em pranchas sem hierarquia, visa mapear a memória visual ocidental, rastreando o *Nachleben* de formas desde a Antiguidade (Cantinho, 2016, p. 35). Agamben (2006, p. 117, citado por Cantinho, 2016, p. 35) registra que Warburg o definiu como "uma história de fantasias para pessoas verdadeiramente adultas". Funciona como um aparelho de leitura, ativando a imaginação para perceber "relações íntimas e secretas" e "correspondências e analogias" entre imagens distantes (Didi-huberman, 2012, p. 244). Opera a *Lesbarkeit* benjaminiana, permitindo "ler" a cultura europeia através de suas imagens fantasmáticas, tomando consciência de contradições e acessando uma identidade complexa. O "legente" (no sentido de Maria Gabriela Llansol, 1999, p. 75) capta a energia visível nas imagens, religando o mundo além da narrativa linear.

Por todo o exposto, para este autor, a relação entre símbolo (código cultural) e imagem perpassa pela memória, quando ressalta que:

(...) a memória não é uma propriedade da consciência, mas a qualidade que distingue o vivo da matéria inorgânica. Ela é a capacidade de reagir a um acontecimento durante um certo tempo; ou seja, uma forma de conservação e de transmissão de energia, desconhecida do mundo físico. Cada acontecimento agindo sobre a matéria viva deixa aí um vestígio, que Semon chama engrama. A energia potencial conservada neste engrama pode ser reactivada e descarregada em certas condições. Pode-se dizer que o organismo age duma certa maneira porque ele se lembra do acontecimento precedente. (Warburg citado por Cantinho, 2016, p. 27-28).

A partir deste momento, toda a arte será vista como uma arte da memória. Contudo, a transmissão dessa "migração das imagens" se fundirá no "drama da alma", conforme Warburg, que pressupõe o esquecimento das lembranças conscientes e dos engramas, onde são guardadas as memórias inconscientes. Assim, todo o fio histórico estará entrelaçado na massa ou projetado no brilho da memória, resultando na presença simultânea, em um mesmo painel, de épocas tão distantes entre si (Didi-Huberman, 2009, p. 432).

Assim, argumentamos que a memória, notadamente a memória social, se coloca como o cenário para esse reconhecimento do mundo. Por meio de uma arqueologia das lembranças, vivências e deslocamentos, Warburg constrói mundos

visíveis a partir da memória particular integrada à memória da cultura (Santos, 2019, p. 24).

Deste modo, é possível suscitar a relação entre o campo da comunicação, a arte e os estudos sobre memória social, que nos remonta a hipótese de análise desse trabalho, no sentido de que os conteúdos programáticos da disciplina de Arte da Educação Básica Pública em Minas Gerais podem (re)ativar memórias individuais e sociais de estudantes inseridos no sistema prisional, por meio de imagens, discursos e outros elementos contextuais.

Assim, Warburg e Benjamin, por meio de conceitos como *Nachleben*, *Pathosformel*, imagem dialética e rememoração, e do método da montagem, fundaram uma abordagem revolucionária da história e da cultura. Substituíram a linearidade historicista por uma concepção figurativa (*Bildlich*), não-discursiva e energética do tempo histórico. A história é campo de forças polarizadas, onde imagens-sismógrafos, reativadas pelo historiador-mediador, possibilitam a legibilidade da memória. O *Bilderatlas Mnemosyne* materializa esta epistemologia, afirmando-se como dispositivo crucial para uma compreensão crítica da tradição e da dinâmica cultural.

Observando seus painéis, compreende-se o intrincamento imaginário entre o homem e a imagem que constitui seu universo. O atlas foi elaborado para construir a memória social e reconstruir as camadas de transmissão cultural e continuidade da experiência. Situa-se entre instantaneidade e ruptura, memória e continuidade. É um objeto de vanguarda por romper com modos tradicionais de pensar o passado, tratando o próprio tempo como uma "montagem de elementos heterogêneos". As formações da sobrevivência correspondem, no plano metapsicológico, às formações de sintoma (Didi-huberman, 2009, p. 435, citado por Santos, 2019, p. 22).

Warburg afirmou:

graças a esta investigação, posso compreender hoje, e demonstrar, que pensamento concreto e pensamento abstrato não se opõem com nitidez, mas, ao contrário, determinam um círculo orgânico da capacidade intelectual do homem [...] no meu **Atlas Mnemosyne** espero poder representar tal dialética em seu desenvolvimento histórico (Didi-huberman, 2009, p. 444, citado por Santos, 2019, p. 22).

Nenhuma imagem, para Warburg, pode ser compreendida sem analisar o contexto em que se insere e o que ela perturba. Toda energia imagética tende a se expandir, involucionar e inverter-se num jogo infinito de metamorfoses. A arte, a partir dessa perspectiva, é compreendida como uma "arte da memória". A transmissão dessa "migração das imagens" funde-se no "drama da alma", envolvendo o

esquecimento das lembranças conscientes e dos engramas (traços de memória inconsciente). O fio histórico entrelaça-se na massa ou projeta-se no resplendor das *fusées* (pensamentos intrincados/entrelaçados) da memória, justificando a presença simultânea, num mesmo painel, de épocas distantes (Didi-huberman, 2009, p. 432, citado por Santos, 2019, p. 21).

A memória apresenta-se como o palco para o reconhecimento do mundo. Por meio de uma arqueologia das recordações, revivências e deslocamentos, Warburg cria mundos visíveis a partir da memória particular articulada à memória da cultura. Ao gravar o nome *Mnemosyne* (a deusa da memória) na entrada de sua biblioteca, ele convida a entrar em um território de tempo distinto, guiado por essa deusa invocada a cada pensamento que, diferentemente do canônico, amplia o entendimento da imagem em qualquer manifestação (arte, paisagem, selos, cartas), transcendendo os limites do tempo - físico ou filosófico (Santos, 2019, p. 24-25).

No "entre" temporal, busca-se um "terceiro possível", um campo de possibilidades latentes, mesmo que esquecidas ou soterradas, esperando os olhos do homem que, buscando no detalhe as respostas, desvenda os enigmas do visível e os recria em novas formas (Santos, 2019, p. 25).

Diante da proposta de uma análise sem fim, de um volume colossal de imagens descobertas e por descobrir, reconhece-se em Warburg um espírito vanguardista. Ele não se limitava ao pensamento cartesiano e rejeitava a lógica de uma história da arte como mera sucessão de fatos recortados por uma narrativa histórica linear. Ao mudar o foco da "história da arte" para a "história da memória" e, conseqüentemente, da cultura, Warburg devolve a essa história a eternidade, o nunca concluso, o inacabado, dotado do poder de pós-vida, de sobrevivência (*Nachleben*) (Santos, 2019, p. 25).

Com Warburg, conclui-se, a própria história da arte sobrevive, precisamente por meio do estudo da imagem em sua dimensão mnemônica e sintomática.

Assim como as imagens no **Atlas Mnemosyne** resistem ao tempo, histórias pessoais e símbolos culturais de pessoas presas sobrevivem no cárcere. Cartas, tatuagens, grafites e registros orais tornam-se veículos de *Nachleben* (sobrevivência), mantendo vínculos com identidades e comunidades externas.

Warburg destacava o poder das imagens de perturbar ordens estabelecidas. Nas prisões, códigos visuais, gestos e linguagens cifradas desafiam o controle

institucional, funcionando como *Pathosformeln* (imagem geradora de emoção) que mobilizam resistência coletiva.

Projetos artísticos em presídios (teatro, pintura, literatura) permitem a externalização de traumas e emoções reprimidas. Tal como Warburg via na serpente um símbolo de conexão entre mundos, a arte carcerária vincula o indivíduo à sua humanidade negada, transformando dor em *Pathosformel*.

A metodologia de Warburg de justapor tempos e culturas (ex.: painéis do Mnemosyne) ecoa em oficinas de arte prisional, onde memórias pessoais fragmentadas são reorganizadas em narrativas coesas. Isso refaz o intervalo warburguiano entre passado e presente, ressignificando identidades.

Warburg reunia culturas marginalizadas (magia, astrologia) em sua biblioteca. Nas prisões, projetos de memória (ex.: museus do cárcere, autobiografias) recuperam histórias apagadas pelo sistema penal, criando um arquivo contra-hegemônico análogo ao Mnemosyne.

A montagem de Warburg unia épocas distantes (ex.: ninfas com selos postais). Nas penitenciárias, registros artísticos que misturam passado (vida livre) e presente (encarceramento) expõem a violência contínua do Estado, rompendo com narrativas lineares de "redenção".

Warburg via o espaço entre imagens (Mnemosyne) como lugar de sentido. Nas prisões, brechas de comunicação (visitas, chamadas) são intervalos onde se reconstrói o vínculo social, desafiando a lógica desumanizante.

Tal como Warburg diagnosticou a "esquizofrenia da cultura ocidental" (união de mania e depressão), o cárcere oscila entre discursos de "ressocialização" e práticas de exclusão, gerando uma cisão que a arte expõe como sintoma.

Dessa forma, a teoria warburguiana adaptada ao nosso contexto de pesquisa, revela que imagens, arte e memória em ambientes prisionais não são meros reflexos, mas atos de sobrevivência. Elas materializam o *Nachleben* ao preservar identidades, funcionam como *Pathosformeln* ao mobilizar emoções coletivas e, por meio de montagens anacrônicas, denunciam a violência do tempo linear da pena. Assim como o Mnemosyne era um "objeto de vanguarda" ao desconstruir a história da arte, o desenvolvimento de políticas públicas focadas em projetos artísticos voltados para memórias sociais em prisões desmonta a narrativa carcerária, abrindo espaços para memórias que resistem ao apagamento.

Deste modo, a disciplina de Arte e/ou projetos artísticos na prisão se tornariam um atlas da sobrevivência: onde o fundo negro do esquecimento é rasgado pela *fusée* de um detalhe humano. Realizadas as apresentações teóricas, no próximo capítulo tratamos da metodologia e análise de dados realizadas nesta pesquisa de campo.

## 5 METODOLOGIA E ANÁLISE DE DADOS

Neste tópico será abordada a metodologia qualitativa utilizada na pesquisa de campo, bem como a análise de conteúdo dos dados colhidos na observação *in loco*, a partir da compreensão de Ludke e André (1986), posto que os dados coletados são em sua grande maioria exploratórios e descritivos. Neste contexto, optou-se pela pesquisa etnográfica para a obtenção dos dados, devidamente submetida e aprovada pelo Comitê de Ética<sup>3</sup>, e, que se deu sob a forma de observação *in loco* e participação em sala de aula, pátios e outros espaços, diálogos com alunos e educadores, e, análise de documentos pedagógicos e produções artísticas. As notas de campo detalhadas em um diário de campo, que se apresentou como o melhor instrumento para a coleta de dados, na medida em que na unidade prisional pesquisada existem várias restrições (celular, relógio digital, qualquer componente eletrônico são proibidos e há limitação de números de canetas), reforça a concepção de Weber (2009, p. 158) de que: “[...] parte expressiva do ofício do etnógrafo reside na construção do diário de campo. Esse é um instrumento que o pesquisador se dedica a produzir dia após dia ao longo de toda a experiência etnográfica.”

Em uma descrição mais detalhada, Weber (2009, p. 159) sustenta que o diário de campo constitui o instrumento metodológico fundamental para o exercício da disciplina etnográfica. Nele registram-se sistematicamente os eventos observados ou compartilhados, acumulando-se assim o corpus documental necessário à análise das práticas, dos discursos e das posições dos interlocutores. Além de seu papel descritivo e analítico, o diário cumpre uma função reflexiva crucial: permite acompanhar a dinâmica das relações estabelecidas entre o etnógrafo e os participantes da pesquisa, bem como proceder a um constante processo de objetivação da própria posição do observador. Dessa forma, o registro etnográfico não se limita à descrição dos fenômenos estudados; ele torna possível compreender os lugares sociais atribuídos ao pesquisador no campo e examinar criticamente o seu posicionamento nas interações que constituem a investigação.

Portanto, serviram como *corpus* de análise o diário de campo e produções artísticas de homens privados de liberdade que estavam regularmente matriculados e frequentando as aulas da disciplina de Arte no 3º ano do Ensino Médio EJA, em uma

---

<sup>3</sup> Número do processo no CAEE: 74611123.4.0000.5512

escola pública estadual inserida dentro de uma Penitenciária Regional sediada no Sul de Minas, frente aos conteúdos programáticos elaborados pela Secretaria de Educação de Minas Gerais na disciplina de Arte.

No plano de análises de dados embasada na análise de conteúdo, pretende-se realizar a pré-análise, codificação aberta e categorização para identificar temas como expressão de autonomia, evasão simbólica e tensões na relação docente-discente, articulando as vozes dos participantes com o referencial teórico sobre memória e educação em prisões (Bardin, 2011).

Dessa forma, é necessário que no próximo tópico tentemos compreender primeiramente, os desafios e potencialidades de uma pesquisa etnográfica no contexto prisional.

### **5.1 Pesquisa etnográfica – desafios e potencialidades em contexto carcerário**

Para Geertz, realizar pesquisa etnográfica “[...] é como tentar ler um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escritos não com sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado” (Geertz, 2015, p. 07). E foi exatamente essa realidade que encontramos ao tentar participar, observar, entender e registrar o funcionamento das aulas de arte no interior de uma penitenciária.

Sob a perspectiva de Angrosino (2009, p. 30), a etnografia é “[...] a arte e a ciência de descrever um grupo humano - suas instituições, seus comportamentos interpessoais, suas produções materiais e suas crenças”, tendo sido esse um dos maiores desafios desta pesquisa de campo dada a sua complexidade que envolve um conjunto de técnicas empregados nesta pesquisa de campo, como, por exemplo, a imersão participante (aula experimental ministrada) para além da observação participante em sala de aula, pátios e outros espaços, diálogos com alunos e educadores, e, análise de documentos pedagógicos e produções artísticas (desenhos e produção textual).

A compreensão das complexas dinâmicas que articulam memória individual/social, práticas educativas e contextos de privação de liberdade demandam abordagens metodológicas capazes de capturar a profundidade das experiências subjetivas, os significados culturais partilhados e as intrincadas relações de poder que permeiam estes ambientes. Por isso na visão de Scott (2016, p. 197, tradução nossa),

“as etnografias prisionais não podem ser objetivas, neutras ou isentas de valores [...] Os pesquisadores devem estar preparados para confessar seu ponto de vista, reconhecendo abertamente seus valores [...]”.

Neste cenário, a análise etnográfica emerge como uma ferramenta epistemológica e metodológica privilegiada, oferecendo uma lente potente para observar como a disciplina de Arte, enquanto prática pedagógica e expressiva, se entrelaça com os processos de construção, preservação da memória individual e disputa da memória social dentro de unidades prisionais.

Isto posto, argumentamos com base na concepção de pesquisa de Geertz (2015, p. 04), que estuda a necessidade de um sólido embasamento teórico da antropologia e um constante esforço intelectual por parte do pesquisador, que as particularidades do contexto carcerário conferem configurações singulares à prática etnográfica, uma vez que os obstáculos de acesso e as limitações dos instrumentos de investigação demandam um olhar interpretativo mais denso. Tais elementos são fundamentais para viabilizar a realização do trabalho de campo e para a superação das barreiras encontradas. Assim, esse empreendimento reflexivo é decisivo na definição da pesquisa, considerando que a pesquisa etnográfica transcende a mera aplicação de técnicas e procedimentos predeterminados.

Realizar etnografia dentro de unidades prisionais impõe desafios éticos, logísticos e relacionais singulares, marcados pela assimetria radical de poder, pelo controle institucional rígido e pela vulnerabilidade dos sujeitos (Goffman, 1961, p. 01-124 e Wacquant, 2002, p. 45-78). A imersão prolongada do pesquisador, ainda que necessariamente negociada e limitada pelas regras carcerárias, é fundamental para transcender visões estereotipadas e acessar as camadas mais profundas da vida social e das subjetividades em formação (Rhodes, 2001, p. 65-83).

A observação participante realizada em salas de aula, pátios e outros espaços de convivência, conjugada com diálogos em profundidade e a análise de documentos (projetos pedagógicos, produções artísticas), permitiu capturar não apenas os discursos oficiais sobre educação e arte, mas sobretudo as práticas cotidianas, as negociações tácitas, os silêncios significativos e os usos imprevistos dos materiais e propostas artísticas.

O caráter interativo e reflexivo da análise etnográfica é crucial. A tomada de notas de campo detalhadas (descrevendo cenários, interações, diálogos

fragmentados, expressões corporais e o próprio posicionamento do pesquisador) constitui a matéria-prima inicial (Emerson, Fretz e Shaw, 2011).

Dessa forma, a análise começa neste momento, com reflexões preliminares que guiam novas observações e questionamentos. A codificação aberta e focada é empregada para identificar temas emergentes relacionados à memória e à Arte: referências a territórios de origem, histórias de vida marcadas pela violência ou pela exclusão, símbolos culturais reapropriados nas produções artísticas, narrativas sobre o "fora" e o "dentro", formas e temas nas criações, as reações emocionais durante o processo criativo e a recepção das obras por colegas e educadores.

Este capítulo explora os fundamentos, os procedimentos e as contribuições específicas da pesquisa etnográfica para desvendar esta relação multifacetada, bem como os resultados obtidos na análise de conteúdo. Portanto, no próximo tópico trataremos dos aspectos que tentaremos identificar com a pesquisa etnográfica no contexto prisional, especialmente ao que se refere à memória social e arte, como formas de resistência no cárcere e (re)construção identitária.

## **5.2 Memória individual e social, Arte e resistência no cárcere: o olhar etnográfico**

A memória social, aqui entendida como um processo dinâmico e coletivo de construção, transmissão e reinterpretação do passado, que confere identidade e orienta a ação no presente (Halbwachs, 1990 e Pollak, 1989, p. 03-15), assume contornos particulares no ambiente prisional. Argumentamos que, este espaço opera frequentemente como uma máquina de desenraizamento e ruptura, buscando apagar identidades prévias e impor uma nova rotulação. Neste contexto, a disciplina de Arte pode transformar-se em um território privilegiado para a (re)ativação e expressão da memória individual e especialmente da memória social.

Nesse sentido, na presente pesquisa etnográfica busca-se identificar: **1) A Arte como Dispositivo Mnemônico:** atividades como pintura, desenho, modelagem, teatro, música ou literatura tornam-se canais para evocar e materializar memórias extracarcerárias. Cenas de infância, paisagens da cidade natal, ícones religiosos ou culturais, retratos de familiares, temas recorrentes nas produções analisadas etnograficamente não são meras representações, mas atos de preservação identitária e de afirmação de pertencimento a uma coletividade e a uma história que transcende

os muros (Franco Ferreira *et al*, 2022, p. 09-30). A análise minuciosa destas iconografias, associada aos relatos dos sujeitos durante o processo criativo e às suas interpretações, pode revelar os estratos da memória social/coletiva que resistem ao apagamento; **2) Arte e a Construção de Memórias Sociais do "Dentro"**: a etnografia também pode capturar como a prática artística compartilhada dentro da prisão gera novas memórias sociais. A colaboração em uma peça teatral, a produção coletiva de um mural, a composição de uma música sobre a experiência carcerária, são eventos que forjam laços, criam narrativas comuns e estabelecem marcos de referência para o grupo. Estas memórias sociais construídas na adversidade podem representar formas de resistência simbólica e de ressignificação do espaço de confinamento, criando microterritórios de humanização e agência (Toch, 1998, p. 168-178). A observação das interações durante estas atividades, das negociações criativas e das emoções envolvidas, se torna essencial para compreender este processo; **3) Conflitos e Negociações na Interface Memória-Arte-Educação**: a pesquisa etnográfica não ignora as tensões. O currículo formal de Arte, as expectativas institucionais (por vezes focadas na terapia ocupacional ou na "pacificação") e as visões dos educadores podem entrar em conflito ou negociar com os usos que os discentes privados de liberdade fazem da Arte para expressar memórias potencialmente incômodas ou críticas (memórias de violência, de injustiça, de ausências, de traumas). A etnografia pode revelar estas micropolíticas do cotidiano escolar-prisional: como certas memórias são silenciadas ou censuradas (explícita ou implicitamente), como outras encontram brechas para se expressar, e, como os sujeitos negociam suas narrativas pessoais e coletivas dentro dos limites impostos (Cunha, 2002, p. 87-112). A atenção às entrelinhas, aos gestos de recusa, às estratégias de camuflagem nas produções artísticas, pode se tornar crucial para a análise de conteúdo.

Dessa forma, em um ambiente tão sensível, o rigor da pesquisa etnográfica também está intrinsecamente ligado à reflexividade ética constante. O pesquisador deve examinar criticamente seu lugar na estrutura de poder, seus preconceitos, e como sua presença e olhar influenciam os dados coletados (Guenther, 2009, p. 252-266).

A construção da confiança é lenta e frágil. A pesquisa deve respeitar escrupulosamente a confidencialidade e a proteção dos participantes, muitas vezes utilizando pseudônimos e evitando detalhes que permitam sua identificação, razão

pela qual adotamos esses critérios e tentamos executá-los ao identificar os homens privados de liberdade nesta pesquisa, como PPL 01, PPL 02 e assim sucessivamente. O produto final da pesquisa, geralmente uma narrativa analítica densa e contextualizada, deve ser fiel à complexidade encontrada, evitando simplificações ou romantizações. Deve articular as vozes dos participantes, nesta pesquisa, as pessoas privadas de liberdade, educadores e gestores, com os conceitos teóricos, neste caso, memória individual e social, educação em prisões, Arte como resistência, bem como a interpretação fundamentada do pesquisador, demonstrando como os dados empíricos sustentam as inferências (Hammersley e Atkinson, 2019).

Portanto, investigar a relação entre memória individual e especialmente memória social e o ensino de Arte em unidades prisionais, por meio da lente etnográfica não se resume a descrever atividades ou coletar elementos. Trata-se de mergulhar no universo de significados que os sujeitos atribuem às suas experiências passadas e presentes, mediadas pela criação artística em um contexto extremo de controle e privação.

A pesquisa etnográfica também tem a possibilidade de revelar como a Arte, no espaço tensionado da escola prisional, pode ser um arquivo vivo, onde memórias individuais e sociais ameaçadas pelo esquecimento institucional são inscritas, preservadas e transmitidas; uma arena de disputa, onde identidades prévias e narrativas alternativas sobre o passado e o presente são afirmadas, contestando estigmas e o apagamento promovido pelo sistema; uma prática de futuro, onde a reelaboração criativa da memória e da experiência atual pode abrir fissuras de esperança e projetar identidades para além da condição carcerária.

Deste modo, a profundidade interpretativa, a atenção ao contexto imediato e às relações de poder, bem como a capacidade de capturar a dimensão sensível e simbólica das práticas artísticas fazem da pesquisa etnográfica uma abordagem indispensável para compreender a potência e os limites da Arte como mediadora da memória social e, conseqüentemente, como elemento potencialmente transformador, ainda que dentro de fortes constrangimentos da experiência educativa e humana no cárcere.

Feita as devidas ponderações a respeito da pesquisa etnográfica, no tópico seguinte justificamos a escolha pela análise de conteúdo, sob a concepção teórica e técnica de Bardin (2011), para a análise dos dados coletados em campo.

### 5.3 Análise de dados: a (re)ativação da memória pela Arte no cárcere

Inicialmente é importante lembrar que a delimitação das circunstâncias de observação na série de escolaridade e disciplina escolar escolhidas nesta pesquisa de campo se deram por critérios objetivos. Em relação à escolha do 3º ano do Ensino Médio EJA se deu pelo critério da estratégia, posto que nesta fase escolar de finalização dos estudos os participantes possivelmente possuem maior bagagem experiencial, o que permite, em tese, a observação da ativação de memórias individuais e sociais de forma mais consistente. Já em um segundo momento, como já dissemos, a escolha pela disciplina de Arte se deu pelo critério de possível maior incidência de situações concretas que envolvam a (re)ativação da memória individual e social dos participantes, dado o caráter sugestivo/propício dos conteúdos programáticos dessa disciplina que relacionam linguagem oral, escrita e audiovisual.

A análise de dados foi guiada pela análise de conteúdo do diário de campo produzido em contraste com o Plano de Curso da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, do 3º ano do Ensino Médio EJA no 1º semestre do ano de 2024, análise de projeto pedagógico e produções artísticas (desenhos e produção textual) elaboradas por homens privados de liberdade.

A pesquisa qualitativa, especialmente em educação e comunicação, sobretudo em contextos desafiadores como o sistema prisional, demanda metodologias capazes de apreender a complexidade dos fenômenos sociais. A análise de conteúdo constitui-se como um:

conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens (Bardin, 2011, p. 44).

Por isso, na visão do autor, a análise de conteúdo demanda um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Motivo pelo qual, será aplicada essa técnica metodológica à análise de nosso diário de campo, que foi o instrumento empregado para registrar participação e observações nas aulas da disciplina de Arte em uma penitenciária regional.

Diferentemente de uma mera leitura impressionista, a análise de conteúdo oferece um rigor sistemático para tratar textos, transformando impressões iniciais em interpretações fundamentadas. O diário de campo, enquanto registro narrativo e

descritivo, é um *corpus* textual rico, portador de manifestações latentes e patentes sobre a realidade observada (Minayo, 2014). A análise de conteúdo permite desvendá-lo por meio de um processo que, segundo Bardin (2011), desdobra-se em três fases polares: 1) a **pré-análise**, com a organização do material e a formulação de hipóteses e objetivos; 2) a **exploração do material**, momento de codificação e categorização dos dados; e 3) o **tratamento dos resultados, inferência e interpretação**.

No contexto específico das aulas de Arte no cárcere, o diário de campo contém narrativas sobre as interações pedagógicas, as reações dos alunos-apanados aos estímulos artísticos, os temas emergentes nas produções (visuais e textuais) e os desafios inerentes ao ambiente prisional. Portanto, a análise de conteúdo permitiu, por exemplo, identificar unidades de registro como “expressão de autonomia”, “evasão simbólica através da arte” ou “tensões na relação docente-discente”. A agregação dessas unidades em **categorias de análise** – tais como por exemplo, “A Arte como Mecanismo de Ressignificação Identitária”, “O Corpo como Território de Expressão e Controle” e “A Sala de Aula como Espaço de (Micro)Resistências” – organizaria o caos aparente das anotações, conferindo-lhes sentido analítico.

Suponhamos que, recorrentemente, o diário registre falas de alunos que associam a prática artística a um “respiro”, a um “sair da cela com a mente”. A codificação e categorização dessas falas permitiriam inferir que a aula de Arte opera como um intervalo psicológico na rotina opressiva do encarceramento. Esta inferência conecta o dado empírico (o registro no diário) a constructos teóricos sobre as funções psicológica e social da Arte.

Dessa forma, ao analisar sistematicamente as entradas de um diário de campo, o pesquisador pode ir além da descrição e inferir sentidos mais profundos. A análise de conteúdo, portanto, não se limita a contar frequências de palavras; ela busca compreender o significado dessas frequências e a relação entre as categorias que emergem do texto. Mostra-se, assim, uma ferramenta metodológica potente para transformar as ricas, mas por vezes desorganizadas, anotações de um diário de campo em um *corpus* de dados passível de interpretação científica rigorosa.

Dessa forma, conseguimos construir no presente contexto de pesquisa, uma compreensão fundamentada sobre como processos educativos e criativos se desdobram em um dos contextos mais complexos da sociedade. Ela permite desvendar não apenas o que acontece nas aulas de arte, mas o que isso

significa para os sujeitos envolvidos, contribuindo para uma compreensão mais nuançada do potencial transformador da educação artística em contextos de privação de liberdade.

Deste modo, no próximo tópico traremos à superfície os dados coletados em campo e tentaremos realizar a análise de conteúdo, sob a concepção teórica e técnica de Bardin (2011).

#### **5.4 Pré-análise: o contexto como determinante**

Em um primeiro momento, a pesquisa de campo iniciar-se-ia no início de fevereiro de 2024 e os participantes selecionados seriam homens e mulheres privados de liberdade, em salas de aula separadas, que estivessem cursando o 3º ano do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em uma escola pública estadual inserida dentro de uma Penitenciária Regional de um determinado Município sediado no Sul de Minas Gerais.

No entanto, no mês de janeiro de 2024, a direção geral da Penitenciária Regional a ser pesquisada foi substituída, sendo necessário novo processo de autorização de realização da presente pesquisa, via sistema eletrônico junto à Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública de Minas Gerais (SEJUSP), o que acarretou o atraso do início da observação *in loco*, que somente ocorreu a partir de 22 de março de 2024.

As interações e observações foram realizadas junto à turma do 3º ano do Ensino Médio EJA (gênero masculino), com previsão de 10 pessoas privadas de liberdade na turma. As aulas aconteciam 01 (uma vez) por semana, toda sexta-feira, com duração de 50 (cinquenta) minutos (08:50h até 09:40h), haja vista que a disciplina de Arte em Minas Gerais possui carga horária de 01 (uma) aula semanal. Ao todo foram observadas 14 (catorze) aulas na disciplina de Arte, conforme melhor detalhado no diário de campo.

Ademais, não foi possível a realização da pesquisa de campo junto aos participantes do gênero feminino, posto que as turmas formadas por mulheres correspondiam apenas ao nível de ensino fundamental.

A penitenciária regional pesquisada é destinada ao cumprimento de pena em regime fechado (ativado) e semiaberto (suspensão por ausência de estruturas adequadas) para pessoas do sexo masculino e feminino. A capacidade prevista é de

542 pessoas privadas de liberdade, no entanto, a unidade prisional no 1º semestre de 2024 já contava com 1.250 pessoas privadas de liberdade.

Ao traçar as linhas do diário de campo, foi possível inferir que ele nos descreve um quadro vívido de um ambiente de educação sob custódia, onde a lógica prisional permeia e constantemente interrompe o processo pedagógico. Portanto, a análise de conteúdo, neste caso, não pode dissociar as memórias (re)ativadas do contexto em que isso ocorre: uma "cela de aula" com iluminação precária, vaso sanitário sem higiene e a constante atmosfera de vigilância e interrupção pelo GEAR (Grupo Especial de Atuação em Ressocialização), revista, queda de energia, "silêncio total". A escola aqui não é um espaço de imaginário de memórias, mas uma "zona de sombra" dentro do aparato disciplinar, confirmando a intuição foucaultiana no livro **Vigiar e punir** (1987), direcionada ao contexto das pessoas privadas de liberdade (PPLs).

Sob essa perspectiva, na primeira observação *in loco* foi possível observar essa "zona de sombra" acima mencionada:

[...] Já no portão de entrada foi necessário que eu me identificasse, deixasse retido na portaria um documento com foto e aguardasse que algum agente penitenciário conseguisse contato telefônico ou pessoal com algum funcionário da escola, que deveria me buscar no portão de entrada, me acompanhar até o detector de metal, passar meus materiais pelo scanner e passar pela revista pessoal simplificada em uma sala reservada junto com uma policial penal (aguardei por 15 minutos no portão até que essa etapa ocorresse).

Todo esse procedimento deveria ser novamente realizado em cada visita minha.

Me desloquei até o pavilhão 02, no piso inferior, com outros professores, sendo que a minha esquerda fica o pavilhão feminino e fui encaminhada por um corredor reto, parecendo quase que uma rua, por dois policiais penais a uma porta de ferro com uma pequena janela também de ferro, em que havia outro policial penal nos aguardando. Entrei por essa porta que contém um corredor, na minha direita fica uma sala aparentemente de descanso dos policiais penais, com uma cama e colchão, logo a frente e do lado desta sala, tem outro cômodo, com rádio, mesa, chaves e cadeiras, aparentando ser uma sala de controle. Na minha esquerda havia outro cômodo fechado, aonde havia um PPL (pessoa privada de liberdade) e uma mulher, talvez se tratasse de um local para visitas. Virei à direita e a minha esquerda havia um pátio e logo acima várias celas, passei por outra porta com trancas e a minha frente havia uma escada que dava acesso ao piso superior do pavilhão e a minha direita já estava uma cela, que fica na entrada do pavilhão inferior e é destinada para as aulas.

Essa cela possui um pequeno banheiro com um vaso sanitário precário, sem a higienização devida, um quadro de concreto, carteiras amontoadas no fundo e outras elencadas no formato de sala de aula e a corrente de luz e ar caóticas se dão por 03 (três) pequenos espaços com grade na parede superior esquerda da cela. Há também uma luz na cela que é amarelada, trazendo pouca iluminação e em frente a esta cela fica a sala de controle dos policiais penais contendo um pequeno vão para comunicação com esta cela

em questão (conforme retratado em um dos desenhos inseridos neste diário de campo) (Diário de campo, 2024, p. 02-03).

Portanto, esse é o contexto determinante em que a análise de conteúdo esteve envolta, para o alcance do objetivo geral que é investigar e discutir como pessoas privadas de liberdade (re)ativam suas memórias individuais e sociais durante as atividades oferecidas na disciplina de Arte no ambiente escolar inserido em unidades prisionais.

E para o alcance de tal objetivo, foi observado o cumprimento do conteúdo programático para o 3º ano do ensino médio da Educação de Jovens e Adultos (EJA), do 1º semestre letivo de 2024, contido no Plano de Curso da disciplina de Arte elaborado pela Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais, o qual previa os seguintes objetos de conhecimento:

PLANO DE CURSO - EJA				
ÁREA DE CONHECIMENTO:	Linguagens		ANO DE ESCOLARIDADE:	3º Período - Ensino Médio
COMPONENTE CURRICULAR:	Arte		ANO LETIVO:	2024
1º BIMESTRE				
UNIDADE TEMÁTICA/TÓRICO	COMPETÊNCIA ESPECÍFICA	HABILIDADE	OBJETOS DO CONHECIMENTO/ CONTEÚDOS RELACIONADOS	ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS
Elementos das Linguagens Estratégias Discursivas	Competência 1: Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esse conhecimento na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.	(EM13GG103) Analisar o funcionamento das linguagens, para integrar e produzir criticamente discursos em textos de diversas semioses (visuais, verbais, sonoras e gestuais). (EM13GG106MG) Analisar o tratamento linguístico da informação nos diversos gêneros textuais/ discursivos e digitais e seus suportes e plataformas (revistas, jornais, sites, blogs, etc.), de forma produtiva e autônoma, considerando suas relações com o público-alvo. (EM13GG107MG) Reconhecer e usar, produtiva e autonomamente, estratégias de ordenação temporal do discurso nos diversos tipos e gêneros textuais/discursivos, mantendo a coesão e a coerência na produção.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fruição, apreciação e análise de produções artísticas (espetáculos, apresentações, exposições, concertos, shows, festivais, feiras, edições audiovisuais, etc.)</li> <li>Uso de materiais de gêneros textuais/discursivos e digitais diversos (artigos, reportagens, podcast, catálogos, programas de espetáculos, etc.) Sobre arte, suas linguagens artísticas e seus diferentes contextos e funções socioculturais, promovendo reflexão e entendimento sobre ação na sociedade. Coesão e coerência textual.</li> <li>Uso adequado dos verbos: tempo e modo.</li> <li>Organização temporal do discurso nos diversos tipos e gêneros textuais.</li> <li>Organização temática.</li> <li>Progressão temática.</li> </ul>	Retornar e aplicar as principais linguagens artísticas em contexto a sua história e seus principais representantes/ artistas, no âmbito das artes visuais e seus principais gêneros de imagens, nas artes cênicas e na música em espetáculos, shows e performances.
Diversidade e Pluralidade	Competência 2: Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, registrar as diversidades, a pluralidade de ideias e posições e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.	(EM13GG206MG) Analisar diferentes textos (legais e jurídicos) para o desenvolvimento de postura crítica e analítica da condição social de diferentes grupos em uma sociedade plural e garantidora de direitos que reflitam a valorização de grupos sociais amparados nas legislações vigentes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Leis, resoluções, portarias, dentre outras que tratam de arte e cultura.</li> <li>Instituições de participação civil em conselhos de cultura.</li> <li>Conhecimento da ID Estudantil e ID Jovem no acesso de arte, cultura e lazer.</li> </ul>	Discutir qual o objetivo da arte e qual seu lugar relacionando o fazer artístico contemporâneo e suas tecnologias, como a arte em galerias e museus, a arte de rua, performances artísticas e a arte nas mídias sociais. Pesquisar políticas públicas de fomento da arte na prática, com vistas ao conhecimento de editais e projetos que promovem a arte como um meio econômico e social para o trabalho.

Fonte: Imagem reproduzida pela autora e disponível em:

[EJA 3 PERÍODO EM LINGUAGENS PLANO DE CURSO 2024 ENSINO MEDIO.pdf](#)

### PLANO DE CURSO - EJA

ÁREA DE CONHECIMENTO:		Linguagens	ANO DE ESCOLARIDADE:		3º Período - Ensino Médio	ANO LETIVO:		2024
COMPONENTE CURRICULAR:		Arte	1º BIMESTRE					
UNIDADE TEMÁTICA/TÓPICO	COMPETÊNCIA ESPECÍFICA	HABILIDADE	OBJETOS DO CONHECIMENTO/ CONTEÚDOS RELACIONADOS	ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS				
Condições de Produção, Criação e Recepção de Discursos  Diversidade e Pluralidade	Competência 3: Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para expressar, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global.	(EM13LGG301) Participar de processos de produção individual e colaborativa em diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais), levando em conta suas formas e seus funcionamento, para produzir sentidos em diferentes contextos.  (EM13LGG305) Mapear e criar, por meio de práticas de linguagens e linguas diversas, possibilidades de atuação social, política, artística e cultural para enfrentar desafios contemporâneos, discutindo seus princípios e objetivos de maneira crítica, criativa, solidária e ética.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Apreciação de produções artísticas e posicionamento crítico sobre sua criação, circulação e recepção. Mobilização de conhecimentos de elementos constituintes das linguagens artísticas (artes visuais, audiovisual, dança, teatro, artes cênicas, música, intervenções, performances pela tecnologia, dentre outras) na criação artística individual e/ou coletiva em consonância com os contextos e diversidade cultural.</li> <li>Tomada de decisões, considerando intencionalidades estéticas e artísticas em processos de criação de acordo com os contextos e diversidade cultural.</li> <li>Proposição e desenvolvimento de ações artístico-culturais que refletem o protagonismo juvenil em meios de participação e intervenção sociocultural em seus contextos e diversidade cultural.</li> <li>Investigação de propostas artísticas que dialogam com questões sociais e desafios contemporâneos em diferentes linguagens artísticas, tendo em consideração as questões, conflitos e situações de respeito à dignidade da pessoa humana e às liberdades garantidas pelo Estado Democrático de Direito.</li> <li>Apreciação e análise de produções artísticas de grupos minorizados socialmente (negros, indígenas, mulheres, LGBTQIA+, ETC) em diferentes linguagens de arte.</li> <li>Processos de criação nas linguagens artísticas individual e/ou coletiva, observando a valorização de identidades, tradições e patrimônio culturais (manifestações artísticas e culturais, festejos, celebrações, comunidades tradicionais, arte indígena, africana, afro-brasileira).</li> </ul>	<p>Experimentar por meio de vivências e práticas as linguagens de maneira crítica, assumindo uma ética solidária que respeite as diferenças sociais ou individuais e promova os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global – seriais, redes, exposições emu ginacnas culturais e sociais, junto a comunidade). Reconhecer na história, produtos artísticos que ampliam e ampliam o valor conceitual da arte em consonância à sua época e sociedade. Pretende-se que os estudantes ampliem seus vocabulários artísticos e culturais, com vistas ao uso e aplicação em seu cotidiano.</p>				

Fonte: Imagem reproduzida pela autora e disponível em:  
[EJA 3 PERIODO EM LINGUAGENS PLANO DE CURSO 2024 ENSINO MEDIO.pdf](#)

### PLANO DE CURSO - EJA

ÁREA DE CONHECIMENTO:		Linguagens	ANO DE ESCOLARIDADE:		3º Período - Ensino Médio	ANO LETIVO:		2024
COMPONENTE CURRICULAR:		Arte	1º BIMESTRE					
UNIDADE TEMÁTICA/TÓPICO	COMPETÊNCIA ESPECÍFICA	HABILIDADE	OBJETOS DO CONHECIMENTO/ CONTEÚDOS RELACIONADOS	ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS				
Práticas de Linguagens no Universo Digital	Competência 7: Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.	(EM13LGG701) Explorar tecnologias digitais de informação e comunicação (TIC), compreendendo seus princípios e funcionalidades, e utilizá-las de modo ético, criativo, responsável e adequado a práticas de linguagem em diferentes contextos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pesquisa de diferentes produções artísticas disponíveis em meios digitais, salientando as características, finalidades e princípios éticos, estéticos e criativos, bem como questões relativas aos direitos autorais e uso de imagem.</li> <li>Frução e análise de processos e produções artísticas em diversas linguagens artísticas disponíveis em meios digitais.</li> <li>Apreciação de produções artísticas e posicionamento crítico sobre sua criação, circulação e recepção de arte em meios digitais.</li> <li>Avaliação da utilização das tecnologias e mídias na criação artística e as demandas da atualidade.</li> </ul>	<p>Compreender e interpretar as práticas de linguagem em ambiente digital, que têm modificado as práticas de linguagem em diferentes campos de atuação social. Analisar e pesquisar arte moderna e contemporânea e os princípios artísticos, além de refletir sobre como a tecnologia mudou a arte do século XX.</p>				

Fonte: Imagem reproduzida pela autora e disponível em:  
[EJA 3 PERIODO EM LINGUAGENS PLANO DE CURSO 2024 ENSINO MEDIO.pdf](#)

### PLANO DE CURSO - EJA

ÁREA DE CONHECIMENTO:		Linguagens		ANO DE ESCOLARIDADE:	ANO LETIVO
COMPONENTE CURRICULAR:		Arte		3º Período - Ensino Médio	2024
2º BIMESTRE					
UNIDADE TEMÁTICA/TÓPICO	COMPETÊNCIA ESPECÍFICA	HABILIDADE	OBJETOS DO CONHECIMENTO/ CONTEÚDOS RELACIONADOS	ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS	
Condições de Produção, Circulação e Recepção de Discursos  Referenciação Bibliográfica	Competência 1: Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nos diversos mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de exploração e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.	(EM13LGG002) Analisar vozes de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos discursos veiculados nas diferentes mídias, ampliando suas possibilidades de exploração, interpretação e intervenção crítica da realidade.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Avaliação da utilização das tecnologias e mídias, bem como a mediação da indústria cultural de produções artísticas.</li> </ul>	Reconhecer gêneros artísticos literários, tradicionais como: a poesia, o texto dramático (peça teatral), folclore, literatura de cordão, RAP (hip hop), poesia concreta entre outros e aplicá-los e experimentações artísticas que proponham suas releituras e/ou apropriações midiáticas.	
Diversidade e Pluralidade	Competência 2: Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagens, respeitar as diversidades, a pluralidade de etnias e posições e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercendo a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e considerando preconceitos de qualquer natureza.	(EM13LGG005MO) Conhecer e compreender os saberes, as tradições, os costumes, os modos e perspectivas de vida dos povos indígenas, camponeses, negros, quilombolas, ciganos, migrantes e refugiados, sobretudo em Minas Gerais, para a integração de suas culturas e fortalecimento do sentimento de pertencimento.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conhecimento e experimentação de práticas culturais, tradicionais, populares e folclóricas em diferentes linguagens artísticas.</li> <li>Conhecimento e análise de contextos históricos, sociais e culturais de produções nas linguagens artísticas que denunciam visão de mundo e disputas de sentidos entre diferentes grupos culturais.</li> <li>Valorização de identidades, tradições e patrimônios culturais (manifestações artísticas e culturais, festas, celebrações, comunidades tradicionais, arte indígena, africana, afro-brasileira) por meio de apreciação, fruição e posicionamento crítico em arte no contexto social.</li> </ul>	Reconhecer, valorizando e respeitando as individualidades, por meio de pesquisas e estudo do patrimônio material e imaterial. Promover o diálogo ao refletir e avaliar a importância da arte histórica e tradicional com as linguagens contemporâneas modernas.	

Fonte: Imagem reproduzida pela autora e disponível em:

[EJA 3 PERÍODO EM LINGUAGENS PLANO DE CURSO 2024 ENSINO MÉDIO.pdf](#)

### PLANO DE CURSO - EJA

ÁREA DE CONHECIMENTO:		Linguagens		ANO DE ESCOLARIDADE:	ANO LETIVO
COMPONENTE CURRICULAR:		Arte		3º Período - Ensino Médio	2024
2º BIMESTRE					
UNIDADE TEMÁTICA/TÓPICO	COMPETÊNCIA ESPECÍFICA	HABILIDADE	OBJETOS DO CONHECIMENTO/ CONTEÚDOS RELACIONADOS	ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS	
Processos de Criação/Produção e Circulação de Arte	Competência 6: Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re) construir produções autônomas individuais e coletivas, de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.	(EM13LGG003) Expressar-se e atuar em processos de criação autônomos individuais e coletivos nas diferentes linguagens artísticas (artes visuais, audiovisual, dança, música e teatro) e nas interações entre elas, recorrendo a referências estéticas e culturais; conhecimentos de naturezas diversas (artístico, histórico, social e político) e experiências individuais e coletivas.  (EM13LGG004) Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política e econômica e identificar o processo de construção histórica dessas práticas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Experimentação e práticas de criação nas diferentes linguagens artísticas (artes visuais, audiovisual, dança, teatro, artes cênicas, música, dentre outras).</li> <li>Reconhecimento das linguagens artísticas em processos de criação que evidenciam aspectos identitários das juventudes, seu potencial e legitimidade para expressar ideias –éticas e poéticas – nos mais diversos contextos artísticos, atentos às diversidades e questões contemporâneas (classe, raça, gênero, negros, indígenas, mulheres, LGBTQIA+, etc.).</li> <li>Criação e apresentação/exposição artística, individual e/ou coletiva, mobilizando conhecimentos dos elementos das linguagens artísticas (artes visuais, audiovisual, dança, teatro, artes cênicas, música, internet, performance para tecnologia, dentre outras) em consonância com a realidade local e a diversidade cultural.</li> <li>Tomada de decisões, individual e coletivamente, considerando intencionalidades estéticas e artísticas em processos de criação de acordo com a realidade local.</li> <li>Proposição e desenvolvimento de ações artístico-culturais que reflitam o protagonismo juvenil em modos de participação e intervenção socio-cultural.</li> <li>Planejamento e execução de produções/projetos artísticos (exposições, apresentações, exposições, obras de arte, concertos, shows, festivais, feiras, edições audiovisuais, etc.) que integrem a comunidade escolar e seu entorno, valorizando a diversidade cultural (manifestações artísticas e culturais, festas, celebrações, comunidades tradicionais, arte indígena, africana, afro-brasileira).</li> </ul>	Refletir os diferentes modos de produzir sentidos – nas linguagens artísticas (estética, sentimento, política, religião, etc.)  Pesquisar os movimentos artísticos históricos que permearam as artes visuais, a música, a dança e o teatro no Brasil: Arte colonial e o barroco, a Jovem Guarda e o Tropicalismo, a Semana de Arte Moderna, etc.	

Fonte: Imagem reproduzida pela autora e disponível em:

[EJA 3 PERÍODO EM LINGUAGENS PLANO DE CURSO 2024 ENSINO MÉDIO.pdf](#)

PLANO DE CURSO - EJA				
ÁREA DE CONHECIMENTO:	Linguagens		ANO DE ESCOLARIDADE:	ANO LETIVO
COMPONENTE CURRICULAR:	Arte		3º Período - Ensino Médio	2024
2º BIMESTRE				
UNIDADE TEMÁTICA/TÓPICO	COMPETÊNCIA ESPECÍFICA	HABILIDADE	OBJETOS DO CONHECIMENTO/ CONTEÚDOS RELACIONADOS	ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS
Processo de Criação, Produção e Circulação de Arte	Competência 1: Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado a (iv) criar produções artísticas individuais e coletivas, de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.	[EM13LGG603] Expressar-se e atuar em processos de criação autoral, individuais e coletivos nas diferentes linguagens artísticas (artes visuais, audiovisual, dança, música e teatro) e nas interseções entre elas, recorrendo a referências estéticas e culturais, conhecimentos de naturezas diversas (artísticas, históricas, sociais e políticas) e experiências individuais e coletivas.  [EM13LGG604] Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política e econômica e identificar o processo de construção histórica dessas práticas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Investigação de processos e produções artísticas (teatros, apresentações, exposições, obras de arte, concertos, shows, festivais, feiras, edições audiovisuais, etc.) e análise das condições de circulação e recepção pelo público, conforme a dinâmica social e as intencionalidades de seus atores.</li> <li>Apreciação de produções artísticas e posicionamento crítico sobre sua criação, circulação e recepção, avaliando as condições de acesso e usufruto da arte e cultura como direito.</li> <li>Discussão e debate das inovações artísticas, estéticas e de estilo da atualidade.</li> <li>Reflexão e problematização de instâncias, instituições e circuitos culturais sob o prisma legitimador a determinadas produções artísticas, questionando as bases e os processos da economia criativa e fomento à arte e cultura (editais, prêmios, Lei Rouanet, planos setoriais, etc.).</li> <li>Concepção de propostas para o prestígio e a legitimação de produções artísticas minorizadas para circuitos culturais.</li> <li>Reflexão, problematização e proposição da esfera artística como espaço de discussão de temas de sua época.</li> </ul>	<p>Refletir os diferentes modos de produzir sentidos nas linguagens artísticas (estética, semântica, política, religião, etc.).</p> <p>Pesquisar os movimentos artísticos históricos que promoveram as artes visuais, a música, a dança e o teatro no Brasil: Arte Colonial e o barroco, a Jovem Guarda e o Tropicalismo, a Semana de Arte Moderna, etc.</p>

Fonte: Imagem reproduzida pela autora e disponível em: [EJA 3 PERÍODO EM LINGUAGENS PLANO DE CURSO 2024 ENSINO MÉDIO.pdf](#)

PLANO DE CURSO - EJA				
ÁREA DE CONHECIMENTO:	Linguagens		ANO DE ESCOLARIDADE:	ANO LETIVO
COMPONENTE CURRICULAR:	Arte		3º Período - Ensino Médio	2024
2º BIMESTRE				
UNIDADE TEMÁTICA/TÓPICO	COMPETÊNCIA ESPECÍFICA	HABILIDADE	OBJETOS DO CONHECIMENTO/ CONTEÚDOS RELACIONADOS	ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS
Tecnologias Digitais e Impactos Sociais  Processos de Criação no Universo Digital  Produção, Circulação e Itinerário de Tarefa em Ambientes Digitais	T. Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.	[EM13LGG702] Avaliar o impacto das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) na formação do sujeito e em suas práticas sociais, para fazer uso crítico dessa mídia em práticas de seleção, compreensão e produção de discursos em ambiente digital.  [EM13LGG703] Utilizar diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais em processos de produção coletiva, colaborativa e projetos autorais em ambientes digitais.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pesquisa, análise e discussão de condições de acesso e fruição de arte vinculada em suporte digital, salientando as condições de produção, circulação e recepção dessas produções artísticas.</li> <li>Avaliação e debate das condições de produção artística na contemporaneidade, local e global, a partir das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC).</li> <li>Conhecimento e exploração de possibilidades e potencialidades das tecnologias para a criação de trabalhos coletivos e colaborativos em diversas linguagens (áudio, vídeo, dança, vídeo-performance, dentre outros).</li> <li>Experimentação e processo de criação com elementos das linguagens artísticas (artes visuais, audiovisual, dança, teatro, artes cênicas, música, literatura, performance) pela tecnologia, dentre outros) em suportes tecnológicos e digitais.</li> </ul>	<p>Entende as novas tecnologias como uma realidade nas produções de arte contemporânea e as plataformas digitais como meios de fomento artístico, que dialogam com as mais diversas linguagens de criação e expressão e que devem ser utilizadas de forma responsável e ética.</p> <p>Entende o papel do(s) docente(s) como mediador, favorecendo um ambiente de troca de saberes no sala de aula, em uma construção de conhecimento dialógica e praxêmica, considerando a inequívoca habilidade dos estudantes no domínio das novas tecnologias, tendo essas ferramentas como aliadas.</p>

Fonte: Imagem reproduzida pela autora e disponível em: [EJA 3 PERÍODO EM LINGUAGENS PLANO DE CURSO 2024 ENSINO MÉDIO.pdf](#)

Diante deste contexto, no próximo tópico será explorado o diário de campo produzido, por meio da elaboração de categorias destinadas a análise de conteúdo, bem como o plano de curso acima apontado.

## 5.5 Exploração do material: categorias

Com base na codificação, as seguintes categorias e subcategorias se destacam, de acordo com a análise do diário de campo que foi disponibilizado, por meio de um drive, cujo link foi fornecido na introdução desta tese.

### **Categoria 1: Modos de Ativação da Memória**

- **Subcategoria 1.1: Gatilhos Narrativos e Simbólicos (Predominantes):** A principal estratégia observada foi introduzida pela professora regente que pede "desenhos livres", oportunidade em que nos foi permitido direcionar os desenhos para "uma memória forte ou importante" dos PPL's. Os temas propostos (Dia das Mães, desenhos de tatuagem) servem como potentes catalisadores de histórias pessoais.
- **Subcategoria 1.2: Gatilhos Sensoriais (Limitados):** Apesar das restrições, aparecem indiretamente: o "bolo de pão" (sabor/textura), a música liberada no pátio (som), a fotografia da filha do PPL 02 (visão). A carência de recursos (cores, texturas variadas) é, em si, um dado analítico importante, mostrando a memória individual e social ativada apesar da privação sensorial imposta.

### **Categoria 2: Tipos de Memória Ativados**

- **Subcategoria 2.1: Memória Individual/Biográfica (Central):** Foi o cerne da pesquisa, ou seja, a memória que mais foi (re)ativada no decorrer das aulas de arte emergindo de forma crua e emocional:
  - **Família e Afetos:** O desenho para a mãe (PPL 01), a foto da filha do (PPL 02), a angústia do PPL 01 com a possível partida da esposa, a formatura como "alegria para a mãe e o filho" (PPL 04).
  - **Vida Pré-Cárcere:** O relato do PPL 01 sobre sua origem de "família média, boa educação"; o PPL 02 lembrando seu trabalho como tatuador; o PPL 04 mencionando o tio que fazia arte em troncos de árvore.
  - **Trajatória Criminal e Arrependimento:** A fala do PPL 01 sobre se envolver com o tráfico e agora buscar a religião; a produção textual do PPL 03 sobre a "família desestruturada" e o "bairro com más influências".

- **Subcategoria 2.2: Memória Coletiva/Social (presente, mas com menor incidência se comparada a memória individual):** Aparece nas referências à cultura (músicas no caderno do PPL 03), no futebol praticado por um dos PPLs em Coronel Fabriciano, e na percepção compartilhada de que a escola pública se assemelha à prisão (grades, horários rígidos, punições).
- **Subcategoria 2.3: Memória do Corpo/Prática:** Evidenciada no interesse pela tatuagem (PPL 02), uma arte corporal por excelência, e na menção ao artesanato que já foi praticado dentro da penitenciária.

### **Categoria 3: Funções e Significados da Ativação Mnemônica**

- **Subcategoria 3.1: (Re)Construção Identitária e Agência (Função Primária):** A memória é usada para escapar do rótulo de "detento" e reafirmar identidades positivas: pai (preocupação com os filhos), filho (desenho para a mãe), artista/artesão (tatuador, desenhista), estudante (o valor do diploma). A fala "Deus havia me enviado hoje para trazer alento" mostra como uma escuta pode validar essas identidades.
- **Subcategoria 3.2: Resistência Simbólica:** A memória é um ato de resistência à anulação promovida pelo sistema. Escrever sobre seu passado, desenhar sua família, planejar um futuro como tatuador são atos que afirmam: "Eu existo além destas grades". A frase genial do PPL 03, "Eles têm as chaves das celas, mas não das nossas retinas", é a síntese perfeita desta categoria. A retina, que vê e recorda, é o último reduto de liberdade.
- **Subcategoria 3.3: Imaginário e Evasão Temporal:** Momentaneamente, ao lembrar de sua vida lá fora ou ao se projetar no futuro ("quando sair"), eles escapam da realidade opressiva do cárcere.
- **Subcategoria 3.4: Dor e Luto:** A ativação não é sempre positiva. Traz à tona a saudade, o arrependimento, a percepção das perdas (como a do PPL 01 com sua esposa).

### **Categoria 4: Mediações e Limitações do Contexto Carcerário**

- **Subcategoria 4.1: Restrições Materiais e Pedagógicas:** O "quadro de concreto, giz e impressões" é o universo material. A professora precisa fazer o "resumo do resumo". A falta de colchões impede alunos de ir à aula para não

perder seu lugar na "jeca", na medida em que com a falta de colchões suficientes os PPLs são compelidos a se revezarem na jeca (cama), passando vários dias dormindo no chão da cela até que chegue a sua vez.

- **Subcategoria 4.2: Interrupções e a Lógica da Custódia:** A análise revela que a "aula" é a exceção, não a regra. Procedimentos internos (inspeção, troca de uniforme, contagem), falta de energia e a obrigatoriedade do "silêncio total" durante a retirada dos homens privados de liberdade para o banho de sol fragmentam completamente o processo criativo e mnemônico.
- **Subcategoria 4.3: Vigilância e Autocensura:** O olhar fixo do policial penal mascarado através da grade durante a roda de conversa é um símbolo potente de como o poder disciplinar invade até o espaço mais íntimo de partilha de memórias. O fato da pesquisadora ser orientada a não se identificar como advogada e o PPL 02 suspeitar disso mostram um campo de tensão onde identidades são performadas e escondidas.

## 5.6 Tratamento dos resultados e interpretação teórica

A análise de conteúdo, por meio das categorias acima apresentadas, dialoga intensamente com parte do referencial teórico, vejamos:

1. **Halbwachs, 1990 (Memória Social):** As memórias dos PPLs não são isoladas. Elas são construídas em quadros sociais: a família, o crime, a religião, a própria prisão. A memória do "bairro com más influências" é um quadro social que explica (justifica?) uma trajetória.
2. **Foucault, 1987 (Vigiar e Punir):** O diário é um caso de estudo vivo da teoria foucaultiana. A "cela de aula" é um panóptico em miniatura: os alunos são observados pela "gaiola" dos professores e pelo olhar dos policiais penais. O "silêncio total" é um ritual de disciplina. A educação, nestes moldes, é uma "instituição de sequestro" dentro de outra.
3. **Michel de Certeau, 1998 (Táticas do Cotidiano):** A ativação da memória, seja ela individual e/ou social, é uma tática de resistência. Perante a estratégia esmagadora do sistema prisional (anular, disciplinar, controlar), os corpos dominados usam táticas que lhe são próprias: lembram-se, criam arte (mesmo com materiais pobres), fazem um "bolo de pão" para um aniversário, realizam

uma roda de conversa. São manhas, astúcias que subvertem, momentaneamente, a ordem imposta.

4. **Paulo Freire, 1974 (Educação Libertadora):** Há um conflito claro entre a proposta freireana (de que a educação deve libertar) e o contexto de opressão. No entanto, gestos freireanos aparecem: a roda de conversa, a escuta, a valorização do conhecimento prévio deles ("o tio fazia imagens em tronco de árvore, isso é arte?"). A fala dos PPLs nas redações aonde criticam a estrutura e pedem por uma educação mais significativa, mostrando um germe de conscientização.

Diante de todo o exposto, é possível inferir, por meio das categorias levantadas e das interpretações teóricas suscitadas que, mesmo diante de limitações, inadequações e ocorrência momentânea/esporádica, a hipótese desta tese se confirmou, pois conteúdos programáticos presentes nas aulas de Arte no ambiente prisional puderam (re)ativar memórias individuais (mais recorrentes na análise de conteúdo) e memórias sociais (com menor incidência) de pessoas privadas de liberdade, que funcionam como dispositivos de (re)construção identitária e facilitadores da reinserção social. No entanto, algumas ressalvas crítico-reflexivo se fazem necessárias.

Nesse sentido, argumentamos que a educação em contextos de privação de liberdade é um direito garantido por lei e um pilar teórico fundamental para processos de reintegração social. No estado de Minas Gerais, a Secretaria de Estado de Educação (SEE/MG) é responsável por fornecer as diretrizes curriculares para todas as etapas de ensino, incluindo a Educação de Jovens e Adultos (EJA) oferecida em unidades prisionais. No entanto, existe um abismo profundo entre a teoria contida nesses planos de curso, que são elaborados de forma genérica para qualquer modalidade de EJA, e a realidade complexa, violenta e interrompida do cárcere.

Em síntese e de forma geral, o plano de curso da SEE/MG para Arte, conforme apresentado no tópico anterior, como qualquer currículo padrão pressupõe um ambiente de ensino minimamente estável e equipado. Sua sequência didática, que abrange desde a Arte Contemporânea até o Cubismo, Impressionismo e Expressionismo, implica o acesso a recursos como imagens de qualidade, materiais diversificados para prática artística e, principalmente, a continuidade temporal para desenvolvimento das atividades.

No entanto, o nosso diário de campo descreve um cenário diametralmente oposto, que inviabiliza inicialmente a execução do plano de curso. A "cela de aula" é caracterizada por iluminação precária ("luz amarelada"), um "quadro de concreto" e um "vaso sanitário precário" no fundo da sala (p. 02). A professora regente, conforme registrado, "relatou a dificuldade de seguir o plano de curso da SEE/MG" devido à "falta de ferramentas didáticas para o desenvolvimento de aulas mais dinâmicas", limitando-se a utilizar "resumos e imagens" (p. 04).

Como ensinar sobre as nuances cromáticas do Impressionismo em uma sala com iluminação inadequada? Como praticar técnicas de colagem ou instalação, comuns na Arte Contemporânea, sem acesso a materiais básicos como papéis coloridos, tintas ou cola? A insistência em um currículo que ignora estas limitações materiais condena a prática pedagógica a uma reprodução mecânica e empobrecida de teorias, distante da experiência sensorial e prática que é inerente ao ensino de arte, que se agrava quando pensamos em sua mediação em estudos voltados para a memória individual e memória social de pessoas privadas de liberdade no contexto prisional.

Neste contexto, o currículo proposto, embora abranja competências relevantes como a apreciação estética, a produção artística e o reconhecimento da diversidade cultural, estrutura-se a partir de uma abordagem genérica que não considera as particularidades psicossociais da população carcerária. As unidades temáticas dedicadas aos "Elementos das Linguagens" e "Processo de Criação" priorizam o desenvolvimento técnico e a fruição artística em abstrato, sem estabelecer conexões orgânicas com as experiências de vida e os repertórios culturais próprios desse público específico, que poderiam fomentar a (re)ativação de memórias individuais e sociais.

Por exemplo, a memória social aqui compreendida como construção coletiva de significados sobre o passado, requer para sua (re)ativação dispositivos pedagógicos que articulem as produções artísticas com as histórias de vida, os territórios de origem e as experiências de exclusão. Contudo, o plano de curso em análise ao propor "experimentação de práticas culturais, tradicionais, populares e folclóricas" sem contextualização sociocultural mais aprofundada, apenas reforça uma visão folclórica da cultura, distante das realidades vividas pelos educandos privados de liberdade.

Nota-se ainda que as orientações pedagógicas para a competência que trata da "valorização de identidades, tradições e patrimônio cultural" não incluem estratégias específicas para o resgate de memórias individuais e coletivas no ambiente prisional. A sugestão de "apreciação de produções artísticas de grupos minoritários socialmente", embora importante, permanece no nível da contemplação, sem avançar para processos de criação que permitam a reconstrução narrativa das trajetórias dos próprios privados de liberdade.

A abordagem das tecnologias digitais, por sua vez, enfatiza o acesso a produções artísticas online (inacessível as pessoas privadas de liberdade em grande parte das unidades prisionais brasileiras e também constatada em nossa unidade prisional observada) e o desenvolvimento de projetos autorais, mas não explora o potencial dessas ferramentas para a reconstrução de histórias de vida ou para a rearticulação de vínculos comunitários rompidos pelo encarceramento,

Ademais, argumentamos que talvez o ponto de maior inadequação do plano de curso da SEE/MG, seja sua incompetência perante a rotina carcerária. O currículo é elaborado para um tempo escolar linear e contínuo, ou seja, para uma modalidade de Educação de Jovens e Adultos padrão e genérica, enquanto o tempo na prisão é fragmentado, violento e constantemente interrompido pela lógica da segurança demandando um plano de curso específico que contemple as especificidades do ambiente carcerário.

Neste contexto, o nosso diário de campo nos descreve um catálogo de interrupções que tornam qualquer sequência didática impossível em contextos de (re)ativação de memória individual e especialmente de memória social:

- **Procedimentos de Segurança:** "Procedimento de inspeção interna" que "impossibilita a realização da aula" (p. 05); "procedimento de revista no pavilhão" (p. 11).
- **Interrupções Logísticas:** "Queda de energia" constante (p. 09, 15, 18, 31); "atraso para início da aula, ocorreu devido à falta de agente em dupla para deslocamento da professora" (p. 03); atraso constante para o término das aulas, o que afeta o professor regente do próximo horário.
- **A lógica do "Silêncio Total":** O momento mais emblemático é a passagem do GEAR (Grupo Especial de Atuação em Ressocialização) para o banho de sol. Nessas ocasiões, "é necessário que professores e alunos fiquem em

silêncio, mesmo estando em horário de aula", criando uma "atmosfera apreensiva e hostil" (p. 02 e 03). Essa interrupção não é pontual; é um ritual diário de reafirmação do poder custodial sobre o pedagógico.

Dessa forma, o nosso diário de campo reforça esse contexto de interrupções das atividades pedagógicas, ao descrever que a professora regente, consciente dessa realidade, tenta adotar a "estratégia de sobrevivência" ao aplicar, a cada aula lecionada, exercícios avaliativos, dada a imprecisão de aulas no decorrer das semanas (p. 08) e de realizar o "resumo do resumo" (p. 10), para conseguir contemplar o cumprimento de parte do plano de curso vigente. Ou seja, o currículo real não é o da SEE/MG, mas sim, um currículo de emergência, adaptado às falhas de um sistema que prioriza a custódia sobre a educação, o que dificulta a (re)ativação tanto de memórias individuais como memórias sociais.

O plano de curso da SEE/MG, em sua abstração, trata os estudantes como sujeitos genéricos, desprovidos de história. No contexto prisional, isso é particularmente grave, na medida em que os PPLs são indivíduos marcados por trajetórias de violência, exclusão, perda, arrependimento e a arte, neste cenário, poderia ser uma ferramenta poderosa para acessar memórias individuais e sociais, elaborar traumas e reconstruir identidades para além do estigma de " PPL".

Contudo, a análise de conteúdo até aqui delineada demonstra de forma incontestável, que o plano de curso de Arte da SEE/MG para o 3º ano do Ensino Médio da EJA é profundamente ineficiente e inadequado para o contexto prisional de (re)ativação de memória individual e especialmente da memória social. Sua rigidez e abstração o tornam um documento quase ficcional em um ambiente onde a realidade material e simbólica é marcada pela precariedade, pela interrupção e pela violência simbólica.

É importante argumentar que a inadequação não é uma falha pontual, mas estrutural, pois o plano de curso de Arte ignora as condições materiais da sala de aula no cárcere; não leva em conta a rotina de interrupções da lógica custodial; é cego às subjetividades e histórias de vida dos estudantes PPLs e falha em se conectar com qualquer projeto efetivo de reinserção social.

Portanto, a análise do plano de curso de Arte para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) do 3º ano do Ensino Médio revela lacunas significativas quanto à capacidade efetiva e recorrente de (re)ativar memórias individuais e especialmente

memórias sociais de pessoas encarceradas, posto que o currículo oficial, ao focar em uma história da arte canônica e distante, perde a oportunidade de se conectar com as subjetividades dos alunos PPLs.

Deste modo, um vislumbre de eficácia pedagógica exitosa, ocorreu em momentos em que a aula fugiu do plano rígido, conforme demonstrado em nosso diário de campo:

- Quando os PPLs entregaram "desenhos criados para o dia internacional da mulher" e um deles pôde narrar a memória afetiva por trás da imagem (p. 03).
- Quando questionado sobre se o artesanato que faziam no presídio era arte, validando seus saberes prévios (p. 11).
- Durante a roda de conversa sobre Foucault, quando um PPL articulou a teoria com a experiência ao dizer: "Eles têm as chaves das celas, mas não das nossas retinas" (p. 21).
- Nas redações onde puderam expor suas histórias de vida, suas críticas ao sistema e seus anseios (p. 23-28).

Neste contexto, apresentamos uma dessas brechas promovidas em uma aula diferenciada (experimental), que foi oportunizada pela curiosidade da professora regente ao ceder a esta pesquisadora uma aula experimental, a fim de que pudesse ser observado como a abordagem diferenciada de um objeto de conhecimento fictício construído com ênfase no contexto prisional e que poderia ser inserido na grade curricular de arte, propiciaria o potencial de (re)ativar memórias individuais e memórias sociais de pessoas privadas de liberdade.

É importante esclarecer que não estava previsto na metodologia da presente pesquisa a condução desta aula pela pesquisadora, porém, como elemento surpresa e circunstância de oportunidade que se revelou, longe de configurar uma possível teoria de manipulação dos dados, apenas possibilitou observar os efeitos de um objeto de conhecimento fictício com especificidade no contexto prisional frente aos objetos de conhecimento de arte padrões/genéricos elaborados pela SEE/MG.

Neste contexto, entendemos que seria interessante trazer esse evento no nosso diário de campo que descreveu essa aula experimental nos seguintes moldes:

Procedimentos para entrada na Penitenciária novamente realizados (tempo de espera de 20 minutos).

Horário: Início 08h:50m / Término 10h:00m.

Presentes: 04 alunos.

Foi autorizada pela Professora regente a realização de uma aula diferenciada ministrada por mim, sem desvio da natureza da disciplina de Arte.

Inicialmente questionei ao PPL 03 aonde estavam o restante dos alunos, ao que ele me respondeu que 02 PPL(s) estavam doentes e os outros 02 PPL(s) não foram para não perder a ordem de rodizio na jeca (cama), uma vez que não havia colchões o suficiente para todos.

Pedi para os PPL(s) presentes formarem um círculo apenas com as cadeiras, para que pudéssemos todos estabelecer uma roda de conversa.

Primeiro mostrei uma imagem de uma escola particular e outra de uma escola pública, conforme abaixo:



Depois pedi para que eles me dissessem quais eram as diferenças de uma escola para outra. O PPL 03 disse que uma era para alunos ricos e a outra para alunos pobres; O PPL 01 disse que uma era grande e com jardim e a outra com grades.

Questionei se a imagem da escola pública tinha semelhanças com a penitenciária, ao que o PPL 03 disse que sim, porque normalmente as carteiras são enfileiradas como na cela de aula deles, havia câmeras como na penitenciária, havia muros como na penitenciária; O PPL 02 acrescentou dizendo que havia também refeições com hora marcada, punições em caso de indisciplina e intervalo para o recreio como no banho de sol.

Em seguida apresentei a biografia de Michael Foucault e o livro **Vigiar e punir**, onde o autor argumenta que a sociedade faz uso abusivo do poder através das instituições, escolas e prisões, por exemplo.

Em sua obra **Vigiar e punir** Foucault analisa como a sociedade moderna passou de castigos públicos e brutais para métodos de disciplina mais refinados e invisíveis. O poder deixa de ser um espetáculo e se torna um mecanismo constante de vigilância. Surge aí a figura do **panóptico**, um modelo de prisão onde os presos podem ser observados sem saber se estão sendo vigiados — o que os leva a se autocontrolar. Para Foucault, a sociedade contemporânea se parece com esse modelo: somos constantemente induzidos a vigiar a nós mesmos, a nos comportar, a seguir normas, mesmo sem a presença direta de alguém nos controlando.

A era moderna é definida através da disciplina, que nada mais é do que um meio de dominação cujo objetivo é domesticar o comportamento humano.

Quanto à educação, Foucault chama a escola uma das “instituições de sequestro”. Segundo ele, a escola tira os alunos do seu meio para os enclausurar e, nessa clausura, domesticá-los da forma como a sociedade quer.

Antes, a escola era um local de castigo. Com a era moderna, passa a ser um local de domesticação, modelo que também é seguido no sistema prisional.

Foucault nos convida a olhar para o cotidiano — para a sala de aula, o consultório médico, a prisão, a família, o hospital, a fábrica — e perceber que o poder está presente ali, de forma difusa, muitas vezes silenciosa. Ele está no olhar que vigia, na norma que disciplina, na palavra que classifica, no saber que organiza. Em vez de se concentrar em um único ponto ou instituição, o

poder se espalha, se infiltra, **se manifesta nos gestos mais sutis** da vida social.

Nesse momento, o GEAR aparece com o cachorro, para o procedimento padrão de banho de sol do restante do pavilhão e eu tenho que paralisar a minha aula ficando em silêncio total.

Durante este procedimento, um dos policiais penais que estava de máscara preta bate na grade da cela de aula, olhando fixamente por alguns segundos para o interior da cela de aula que estava na disposição de roda de conversa. Termina o procedimento e o PPL 03 compara o silêncio total exigido no procedimento, como um mecanismo de poder de Foucault, que ao ser desrespeitado gera punições e termina com a frase: "*Eles têm as chaves das celas, mas não das nossas retinas*".

Posteriormente, mostrei imagens de tatuagens realizadas no interior de outros presídios como forma de Arte. Dei o exemplo de um presídio aonde as tatuagens feitas eram uma forma de catalogar os PPL(s) que ali passavam, tendo o PPL 02 se interessado e dito que quando sair pretende trabalhar com tatuagens e que já tatuou mais da metade dos PPL(s) do seu pavilhão.

O PPL 04, que é o mais velho da turma, me perguntou se na próxima semana eu estaria presente na aula, porque seria aniversário dele e eles fariam um bolo de pão, ao que respondi que sim e questionei como era feito esse bolo. O PPL 04 me disse que os demais PPL(s) do pavilhão cediam o seu pão e leite, aí ele molhava o pão no leite e deixava formar uma massa, depois ele aquecia essa massa em um "rabo quente" e a recheava com as carnes das marmitas que eram cedidas pelos outros PPL(s).

Terminada a roda de conversa, solicitei que os alunos elaborassem uma redação aonde constasse:

- Nome, idade, cor, se eram casados ou solteiros, se tinham filhos, há quanto tempo estava preso, se a família era de classe baixa, média ou alta, se antes de ser preso morava em um bairro de classe baixa, média ou alta.
- O que poderia ser melhorado em sua cela de aula?
- Se houve diferença dessa última aula para as aulas anteriores? E quais seriam essas diferenças?
- Desenhe a educação que ele desejava?

O PPL 03 me emprestou o caderno de músicas e desenhos elaboradas por ele, para que eu pudesse ler e dizer se eu achava que eram bons (Diário de campo, 2024, p. 19-21).

Conforme observado na aula acima, quando os homens privados de liberdade foram trazidos para o seu contexto de confinamento foi possível traçar paralelos com a Arte que faziam parte de seu cotidiano, como, por exemplo, as tatuagens feitas pelo PPL 02 nos demais integrantes do pavilhão e sua expectativa de transformar isso em trabalho/emprego quando posto em liberdade, o que possibilitou observar a (re)ativação de memórias individuais e sociais e projeções de futuro. Portanto, argumentamos que é possível analisar que o discurso oficial justifica a educação nas prisões como um mecanismo de "ressocialização", no entanto, um currículo engessado, especialmente o plano de curso de Arte observado, que muitas vezes não dialoga com a realidade dos PPLs e é constantemente sabotado pela estrutura prisional, está fadado a falhar neste objetivo.

Neste contexto, são nas brechas, criadas pela professora regente, que a arte cumpriu sua função verdadeiramente educativa e humanizadora, especialmente em termos de (re)ativação de memória individual e social, algo que o plano de curso de Arte da SEE/MG, em sua forma atual, quase foi incapaz de prever ou promover.

Dessa forma, o diário de campo mostra PPLs como o 01, que aspira "mudar de vida" após se converter religiosamente, mas se vê assoberbado pelo desespero da possível perda familiar (p. 15), e o PPL 04, que planeja continuar os estudos "lá fora" para dar alegria à família (p. 10). Que habilidades o currículo atual de Arte, focado em nomear vanguardas europeias, está efetivamente oferecendo a eles estímulos/suportes que fomentem a (re)ativação de memórias individuais e sociais, que funcionem como dispositivos de (re)construção identitária e facilitadores da reinserção social? Nesse sentido, o plano de curso de Arte ignora completamente a possibilidade de articular os conteúdos artísticos com projetos de vida, formação profissional (como o interesse do PPL 02 por tatuagem) ou elaboração emocional.

É importante mencionar que, longe ser uma pesquisa unicamente crítica e romântica, no sentido de que as escolas inseridas em penitenciárias não podem representar um "spa de luxo", o que se busca aqui é uma reflexão sobre a memória individual e especialmente a memória social, por meio do currículo da disciplina de Arte, e, seu potencial de ressocialização, não se ignorando, por exemplo, que não obstante a todas as pontuações e análise de conteúdo até aqui apresentadas, a pesquisa etnográfica conseguiu demonstrar que a disciplina de Arte, mesmo com todas as limitações, ainda funciona como uma válvula de escape mnêmica. Ela oferece o raro e precioso tempo e permissão para os PPLs (re)ativarem memórias individuais e sociais, que são o combustível para a (re)construção de suas identidades e para exercícios de resistência simbólica contra a dessubjetivação carcerária. Neste contexto, a educação artística em contextos de privação de liberdade assume potencial singular para trabalhar dimensões subjetivas e reconstruir trajetórias de vida.

Podemos observar este contexto no nosso diário de campo (p. 23-25), em uma produção textual elaborada por um dos homens privados de liberdade:

01.07.24

Meu nome é Edson Milton dos Santos, tenho 29 anos de idade minha cor é preto me encontro solteiro e tenho uma filha que acabou de completar 9 aninhos de idade que amo muito venho de uma família desestruturada de classe baixa morava em um bairro com várias influências negativas considerado como classe média, já faz 8 anos e alguns meses que me encontro privado da minha liberdade e ainda falta 11 meses anos para que eu possa atingir o regime semi aberto e alcançar a tão almejada liberdade.

"Do minha Bola de ouro"

É certo que prenderam meu corpo físico para o mundo mas jamais vão conseguir aprisionar meus pensamentos... Então sempre acreditei na recuperação da ser humano mas para isso é preciso oportunidade e incentivo assim penso eu pois já tem alguns anos que estou no sistema e de lá pra cá, vi muito recrudescendo em embora a voltar novamente o índice de reincidência é alto porque será? Tenho a plena convicção que o problema está no modo de como nós é tratado aqui dentro há um velho ditado que diz: "mente sã é a oficina do diabo" e com verdades evidentes que presenciado diariamente o efeito dessa frase o que fazem quando o governo mesmo nos joga

em uma espécie de trabalhos criminosos? (penitenciária) pois já presenciei fatos de reeducandos que vieram presos que não tinham suas vidas dedicadas para o mundo do Crime e com o passar do tempo acaba deixando influência pelo fato de não ter que fazer então no meu ver o próprio governo não induz ao Crime.

Acredito que se os órgãos competentes quisessem mesmo nos ressocializar seria fácil ter mais medidas eficazes. Vou dar um exemplo o tempo que nós perdemos aqui dentro ociosamente (sem ter que fazer) se os mesmos investissem nos reeducandos promovendo o desenvolvimento como práticas de serviços, estimulações culturais e incentivos etc... Cria que o índice de reincidência reduziria plausivelmente! por quê? porque o detento inicia aprendendo algo que pode empregar futuramente para o mundo e capacitar-se para a vida em outras palavras inicia sair com uma mão na roda! e só inicia depender de um empurrãozinho para empregar e utilizar o que aprendeu em seu cumprimento de pena.

Outro ponto que abordo é a educação interna, particularmente faz 2 anos e alguns meses que frequento a escola neste pavilhão e no momento estou a preste de concluir o ensino médio que me deixa feliz por obter um dos meus primeiros ideais que é a formatura (diploma), mas por outro lado me sinto insatisfeito com a trajetória

de ensino de tal escola, e carrego comigo algumas  
 críticas que na minha visão são construtivas  
 e teria mais eficácia que são; 1º a escola tinha  
 que ser fora do pavilhão, pois a radiação dos outros  
 influenciando, querendo ou não dificulta a aprendizagem  
 2º ter mais matérias para o aprendizado, ex: livros  
 de matemática, ciências, histórias etc... livros ajuda  
 muito no aprendizado, não é preciso ser dotado  
 com muito conhecimento para saber que é  
 o conhecimento que vai nos fazer voar futuramente  
 3º liberação de materiais didáticos e paradidáticos,  
 pois tem alguns que tem dificuldades  
 para aprender então tinha que ter um reforço  
 4º trabalhos mais com arte cultural e instrumental  
 um fato que aconteceu comigo nessa escola que  
 fiquei todo empolgado para aprender foi a  
 aula de violão realmente é um sonho para  
 mim aprender a tocar tal instrumento, mas  
 ficou só na teoria acabou que não aprendemos  
 nada só odiamos o instrumento, 5º aumentar os  
 honorários de aula que são poucas horas,  
 6º se pudessemos fazer faculdade aqui dentro  
 seria de grande valia. Isso, desejo um  
 governo justo e imparcial que abce mais  
 por esses pontos citados, e que a justiça  
 há de vir para todos nós.

"O homem nunca pode deixar de Deus  
 pois o Deus é o alimento da alma  
 assim como a comida é o alimento  
 do corpo"

Deste modo, podemos defender que as memórias, sejam elas individuais e/ou  
 sociais, são o último território de liberdade e agência em um ambiente projetado para  
 aniquilá-las. A Arte é uma das chaves que abre este território.

Inferese, portanto, com base na análise do diário de campo que o plano curricular de arte analisado, embora contenha elementos valiosos para uma formação artística geral com diversidade e pluralidade de temas linguísticos-artísticos possibilitou em alguns momentos a incidência de experimentação de mecanismos de (re)ativação de memórias individuais e sociais. No entanto carece de especificidade para atuar efetivamente e de forma recorrente na (re)ativação, principalmente da memória social no contexto prisional, que pouco apareceu se comparada à memória individual.

Defendemos, aqui, que a superação dessas lacunas é fundamental para que a disciplina de Arte em contextos prisionais transcenda sua função meramente instrucional e constitua-se como instrumento efetivo de (re)construção identitária e reparação simbólica. Isto porque, a solução não reside em tentar aplicar com mais rigor um currículo falido, mas em repensá-lo radicalmente. É urgente a construção de um currículo **flexível, contextualizado e sensível**, tal como já intuía a professora regente, que relatou "que acredita que deveria ser pensado um material didático específico para a dinâmica das escolas inseridas em penitenciárias" (diário de campo, 2024, p. 04).

Nesse contexto, à título de imaginação criativa, poderíamos refletir sobre a elaboração de materiais didáticos mais adequados e específicos que: estabeleçam conexões entre as linguagens artísticas e as experiências carcerárias; proponham atividades de criação que permitam a (re)construção narrativa das trajetórias de vida; incorporem referências artísticas que dialoguem diretamente com as realidades periféricas e prisionais; e, desenvolvam metodologias específicas para o trabalho com memória (individual e social) e identidade em situações de confinamento.

Dessa forma, argumentamos que um novo currículo para a arte no cárcere deve ser um guia aberto, que privilegie processos sobre produtos, que utilize a memória individual e especialmente a memória social, bem como, a experiência pessoal, como ponto de partida e que veja a aula de arte como um espaço seguro para a expressão e a (re)construção identitária. Pois, assim, a disciplina de Arte poderá cumprir seu papel de verdadeiro instrumento de libertação, fazendo ecoar, dentro dos muros da prisão, a potente afirmação de que, de fato, eles podem ter as chaves das celas, mas jamais das retinas que sonham e resistem.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso investigativo concluído nesta tese debruçou-se sobre as complexas intersecções entre os campos da Educação, Direito, Comunicação (memória individual e social) e das Artes, analisadas no contexto específico de privação de liberdade em uma unidade prisional mineira. A problemática central buscou investigar e discutir como pessoas privadas de liberdade (re)ativam suas memórias individuais e sociais durante as atividades oferecidas na disciplina de Arte no ambiente escolar inserido em unidades prisionais.

As considerações finais desta investigação articulam a síntese dos achados e a reflexão crítica sobre o potencial da arte e da memória (individual e social) em contextos de privação de liberdade, alicerçada na etnografia em contextos de confinamento e na análise de conteúdo do Diário de Campo produzido frente à observação de aulas e do plano de curso de Arte da SEE/MG destinado ao 3º ano do ensino médio EJA. O referencial teórico mobilizado assentou-se em três pilares interligados: a crítica ao sistema prisional como espaço de vulnerabilidade e manifestação da necropolítica (Butler, Wacquant, Foucault), a compreensão da memória individual e especialmente da memória social como construção coletiva e ferramenta de resistência (Halbwachs, Pollak, Jelin), e a potência da arte e da memória, como dispositivos de (re)construção identitária e facilitadores da reinserção social (Baitello Jr., Certeau e outros).

A análise de conteúdo do material empírico, confrontada com o Plano de Curso de Arte da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, revelou uma profunda dissonância estrutural: **1) Vulnerabilidade e o Tempo Fragmentado:** a unidade prisional opera sob uma lógica custodial que prioriza o controle disciplinar (Foucault), manifestada em interrupções constantes (revistas, procedimentos de segurança) e na precariedade material da "cela de aula". Essa fragmentação temporal e espacial inviabiliza a execução do currículo formal da SEE/MG, que pressupõe um ambiente de ensino estável e contínuo; **2) Arte como Dispositivo Mnemônico e de Resistência:** apesar das muitas limitações e inadequações, em alguns momentos a disciplina de Arte conseguiu se revelar com um catalisador de memórias individuais e sociais. O espaço da criação, mesmo com recursos escassos (giz, concreto), permitiu a emergência de memórias predominantemente individuais e biográficas (família, afetos, vida pré-cárcere). Portanto, a (re)ativação da memória, neste contexto,

configurou-se como uma tática de resistência simbólica (Certeau), onde o sujeito reafirma sua identidade para além do rótulo institucional de "detento"; **3) A Agência da Retórica da Sobrevivência:** um vislumbre da eficácia pedagógica e transformadora ocorreu nas brechas do currículo formal, por meio do diálogo e da validação dos saberes e experiências dos PPLs. A frase registrada no Diário de Campo, proferida por um participante, "*Eles têm as chaves das celas, mas não das nossas retinas*", condensa o cerne da luta pela agência narrativa e torna-se o território onde a memória individual e social resistem ao apagamento imposto pelo sistema; **4) Inadequação Curricular:** o currículo oficial de Arte da EJA, ao focar em um cânone artístico e abstrato, falha em conectar-se com as trajetórias de exclusão e os projetos de reinserção social dos estudantes privados de liberdade. Assim, demonstra-se a urgência na construção de um currículo flexível, contextualizado e sensível, que utilize a arte com ênfase na memória individual e especialmente na memória social como ferramenta para a elaboração do trauma e (re)construção identitária.

Diante dos dados coletados e da interlocução teórica estabelecida, é possível corroborar a hipótese que norteou esta pesquisa. Confirmou-se que os conteúdos programáticos presentes nas aulas de Arte no ambiente prisional podem (re)ativar memórias individuais e sociais de pessoas privadas de liberdade, que funcionam como dispositivos de (re)construção identitária e facilitadores da reinserção social. A experiência estética, neste cenário, transcendeu a técnica, operando como um espaço de respiro e de ressignificação de trajetórias de vida, validando a premissa de que a memória, mediada pela arte, é fundamental para a manutenção da integridade psíquica e social do sujeito encarcerado.

Entretanto, a imersão no campo e a análise crítica das dinâmicas pedagógicas impõem uma ressalva necessária, que matiza o otimismo da confirmação da hipótese. Se, por um lado, a arte se provou eficaz como ferramenta comunicacional e mnemônica, por outro, evidenciou-se um descompasso estrutural nos objetos de conhecimento e aplicação do plano de curso de Arte, na modalidade EJA. Isto porque a investigação apontou que a transposição de conteúdos e metodologias de ensino de arte pensadas para o ambiente extramuros não responde adequadamente às idiosincrasias e tensões do sistema prisional.

Observou-se que o plano de curso de Arte, em sua formatação atual, carece de uma reformulação que considere as especificidades do contexto prisional, desde as limitações espaciais e de materiais até, e principalmente, as oscilações emocionais

e as restrições de segurança que permeiam o cotidiano das pessoas privadas de liberdade. A rigidez de certos conteúdos programáticos e a ausência de ênfase em estudos sobre a memória, sejam elas memoriais individuais e/ou memórias sociais das pessoas privadas de liberdade, por vezes, colide com a necessidade de flexibilidade que o ambiente de cárcere exige, para que funcionem como dispositivos de (re)construção identitária e facilitadores da reinserção social e não apenas como processo de ensino-aprendizagem burocrático.

Portanto, conclui-se que, embora a presença da Arte e o trabalho com a memória sejam imprescindíveis e tenham cumprido seu papel de fomento à comunicação e à dignidade, a sustentabilidade e a eficácia pedagógica dessas iniciativas dependem de uma revisão crítica. Urge que o plano de curso de arte seja redesenhado não apenas *para* o preso, mas *com* a consciência da realidade prisional, integrando as narrativas de vida dos sujeitos e adaptando as estratégias didáticas às limitações e potencialidades do confinamento. Acreditamos que com essa adequação contextual será possível que o plano de curso de Arte da SEE/MG e os estudos sobre a memória individual e, especialmente a memória social, deixem de ser um evento isolado para se tornar uma política educacional perene e transformadora na execução penal. Acionamos Ana Mae Barbosa (2010, p. 100) para quem “através da arte, é possível desenvolver a percepção e a imaginação para aprender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a capacidade criadora de maneira a mudar a realidade que foi analisada”.

Ademais, a pesquisa corrobora que, superando uma concepção elitista ou meramente pragmática, a educação artística pode emergir como espaço privilegiado para a formação humanizadora e para o exercício da cidadania. Tais práticas podem alinhar e potencializar políticas públicas fundamentais que, visem a efetiva transformação da realidade carcerária, a partir da valorização das memórias sociais e subjetividades dos indivíduos sob custódia do Estado.

Esta pesquisa também explicitou limites estruturais e desafios éticos. A impossibilidade de incluir participantes do gênero feminino, devido à ausência de turmas de Ensino Médio EJA para mulheres na unidade estudada, é uma lacuna significativa que aponta para a necessidade de estudos futuros que explorem as especificidades de gênero na (re)ativação da memória individual e memória social no cárcere, especialmente considerando o eixo central da maternidade e a dupla

estigmatização sofrida pelas mulheres. Além disso, a observação da interação docente-discente, ainda que não fosse o foco principal, revelou a complexa e desgastante posição do professor, constantemente tensionado entre sua função pedagógica e a internalização de um papel custodial, um híbrido que merece investigação própria e políticas de apoio psicossocial.

Por fim, longe de esgotar o tema, mas na tentativa de contribuir com o início de debates reflexivos, este trabalho buscou preencher uma lacuna acadêmica identificada, ao articular os campos da Comunicação, Memória Individual e Memória Social em um contexto prisional. Ele demonstra que a arte, em sua capacidade de mobilizar imagens, narrativas e afetos, abre frestas no edifício monolítico do controle penal. Essas frestas não são ilusórias, são espaços concretos onde identidades esfaceladas começam a ser remendadas, onde o tempo suspenso da pena ganha espessura biográfica e onde a possibilidade de um futuro distinto da reincidência pode ser vislumbrada. A memória individual e especialmente a memória social, (re)ativadas pela experiência estética, revela-se assim não como fuga, mas como ferramenta de orientação no presente e de projeção para um amanhã. Como bem captou a epígrafe de Jung que abre este trabalho, mais do que dominar teorias e técnicas, trata-se de, ao tocar uma alma humana, “ser apenas outra alma humana”. É nesse encontro ético, facilitado pela mediação da arte em estudos sobre a memória individual e memória social de pessoas privadas de liberdade em contexto prisional, que reside a semente mais potente para qualquer processo genuíno de (re)existência e reintegração social.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, Sérgio. Exclusão socioeconômica e violência urbana. **Revista de Sociologia e Política**, n. 19, 2002, p. 83-100. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/sociologias/article/view/5794>. Acesso em: 18 out. 2025.
- AGAMBEN, G. **Homo Sacer: O poder soberano e a vida nua**. Belo Horizonte, UFMG, 2002. Disponível em : <https://psicanalisepolitica.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/10/homo-sacer-o-poder-soberano-e-a-vida-nua-agambem.pdf>. Acesso em : 18 fev. 2025.
- AGAMBEN, G. Aby Warburg et la Science sans Nom. In: AGAMBEN, G. **La Puissance de la Pensée**. Paris: Bibliothèque Rivages, 2006, p. 107-126.
- ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- ANISTIA INTERNACIONAL. **Relatório sobre violações em prisões brasileiras (2019)**. Disponível em: <https://anistia.org.br/informe/anistia-internacional-massacre-em-presidio-no-para-reflete-sistema-carcerario-superlotado-e-modelo-de-seguranca-publica-esgotado/>. Acesso em: 17 fev. 2025.
- BAITELLO JR., Norval. **A mídia antes da máquina**. Jornal do Brasil: Rio de Janeiro, n. 191, 16 out. 1999. Ideias/Livros, p. 6. Disponível em: [https://www.cisc.org.br/portal/jdownloads/BAITELLO%20JUNIOR%20Norval/a\\_mdia\\_antes\\_da\\_mquina.pdf](https://www.cisc.org.br/portal/jdownloads/BAITELLO%20JUNIOR%20Norval/a_mdia_antes_da_mquina.pdf). Acesso em: 03 mar. 2025.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARBOSA, A. M. **Arte /Educação Contemporânea: Consonâncias Internacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- BARBOSA, Ana Mae. Dilemas da Arte/educação como mediação cultural em namoro com as tecnologias. BARBOSA, A. M. In: **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005.
- BATISTA, Nilo. Mídia e Sistema Penal no Capitalismo Tardio. **Discursos Sediciosos: crime, direito e sociedade**, v. 8, n. 13, 2003, p. 27-41. Disponível em: [https://www.academia.edu/6938000/M%C3%ADdia\\_e\\_Sistema\\_Penal\\_no\\_Capitalismo\\_Tardio](https://www.academia.edu/6938000/M%C3%ADdia_e_Sistema_Penal_no_Capitalismo_Tardio). Acesso em: 18 out. 2025.
- BAUMAN, Zygmunt. **Vidas Desperdiçadas**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- BRASIL. **Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984**. Institui a Lei de Execução Penal. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 jul. 1984. Seção 1, p. 1. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l7210.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm). Acesso em: 20 fev. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 13.163, de 9 de setembro de 2015**. Altera a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 – Lei de Execução Penal, para instituir o ensino médio nas penitenciárias. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13163.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13163.htm). Acesso em: 30 out. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 11.343, de 23 de agosto de 2006**. Institui o Sistema Nacional de Políticas Públicas sobre Drogas - Sisnad. Brasília, DF: Presidência da República, [2006]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/l11343.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11343.htm). Acesso em: 23 out. 2025.
- BRASIL. Secretaria Nacional de Políticas Penais (SENAPPEN). **Painéis Dinâmicos de Informações Penitenciárias (SISDEPEN)**. Brasília, DF: Ministério da Justiça e Segurança Pública, [2024].

Disponível em: <https://www.gov.br/senappen/pt-br/servicos/sisdepen/relatorios/relatorios-de-informacoes-penitenciarias/relatorio-do-2o-semester-de-2024.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2025.

BRASIL. Secretaria Nacional de Políticas Penais (SENAPPEN). **Painéis Dinâmicos de Informações Penitenciárias (SISDEPEN)**. Brasília, DF: Ministério da Justiça e Segurança Pública, [2025].

Disponível em:

<https://app.powerbi.com/view?r=eyJrljoiYjcwNTRhMjUtNjBkZS00YmFILWlxZTAOTU3OTJINGQyOTg0liwidCI6ImViMDkwNDIwLTQ0NGMtNDNmNy05MWYyLTRiOGRhNmJmZThIMSJ>. Acesso em: 15 nov. 2025.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal (STF). **Notícias STF: STF reconhece violação massiva de direitos fundamentais no sistema prisional brasileiro**. Brasília, DF: STF, 13 ago. 2015. (Referente à ADPF 347). Disponível em:

[https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=515220&ori=1#:~:text=STF%20reconhece%20viola%C3%A7%C3%A3o%20massiva%20de,presos%20provis%C3%B3rios%2C%20sa%C3%BAde%20e%20higiene.&text=O%20Supremo%20Tribunal%20Federal%20\(STF,tempo%20superior%20ao%20da%20pena](https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=515220&ori=1#:~:text=STF%20reconhece%20viola%C3%A7%C3%A3o%20massiva%20de,presos%20provis%C3%B3rios%2C%20sa%C3%BAde%20e%20higiene.&text=O%20Supremo%20Tribunal%20Federal%20(STF,tempo%20superior%20ao%20da%20pena). Acesso em: 23 out. 2025.

BUTLER, Judith. **Corpos em Aliança e a política das ruas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018. Disponível em:

[https://www.academia.edu/38657239/BUTLER\\_Judith\\_Corpos\\_em\\_alian%C3%A7a\\_e\\_a\\_pol%C3%AAdtica\\_das\\_ruas\\_Notas\\_para\\_uma\\_teor%C3%ADa\\_performativa\\_de\\_assemblea](https://www.academia.edu/38657239/BUTLER_Judith_Corpos_em_alian%C3%A7a_e_a_pol%C3%AAdtica_das_ruas_Notas_para_uma_teor%C3%ADa_performativa_de_assemblea) Acesso em: 03 abr. 2025.

BUTLER, Judith. **Relatar a si mesmo: crítica da violência ética**. Tradução de Rogério Bettoni. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. Disponível em:

<https://campodiscursivo.paginas.ufsc.br/files/2020/04/Judith-Butler-Relatar-a-si-mesmo-Aut%C3%AAntica-Editora-2015.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2025.

BUTLER, Judith. **Vida precária**. Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar, São Carlos, n. 1, p. 13–33, 2011. Disponível em:

<https://contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/18/3>. Acesso em: 20 mar. 2025.

CANTINHO, Maria João. Aby Warburg e Walter Benjamin: A Legibilidade da Memória. **História Revista**, Goiânia, v. 21, n. 2, p. 24-38, maio/ago. 2016. Disponível em:

<https://revistas.ufg.br/historia/article/view/43380/21805>. Acesso em: 10 jun. 2025.

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não ser como fundamento do ser**. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

CERQUEIRA, Daniel; LINS, Rodrigo. Os Determinantes da Criminalidade no Brasil: Uma Resenha dos Estudos Empíricos. **Revista de Estudos Econômicos**, v. 44, n. 4, 2014, p. 803-839. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/server/api/core/bitstreams/4fb3df46-ab27-4e0b-a1a6-02e33d3c92f3/content>. Acesso em: 18 out. 2025.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. 3. ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1998. Disponível em:

[https://www.academia.edu/33197026/Certeau\\_Michel\\_A\\_inven%C3%A7%C3%A3o\\_do\\_cotidiano\\_vol\\_1\\_Artes\\_de\\_fazer](https://www.academia.edu/33197026/Certeau_Michel_A_inven%C3%A7%C3%A3o_do_cotidiano_vol_1_Artes_de_fazer). Acesso em: 20 jun. 2025.

CONNECTAS DIREITOS HUMANOS. Violação continuada: dois anos da crise em Pedrinhas. **Notícias**, São Paulo, 15 jan. 2015. Disponível em: <https://conectas.org/noticias/violacao-continuada-dois-anos-da-crise-em-pedrinhas/#:~:text=O%20contexto%20de%20extrema%20viol%C3%AAncia%20cotidiana%20nas,exigir%20investiga%C3%A7%C3%B5es%20sobre%20as%20causas%20do%20ocorrido>. Acesso em: 20 jul. 2025.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA (CNJ). **Censo Nacional de Práticas de Leitura no Sistema Prisional**. Brasília: CNJ, 2023. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2023/12/censo-leitura-prisional.pdf>. Acesso em: 28 out. 2025.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA (CNJ). **Programas e Ações: Audiência de Custódia**. Brasília, DF: CNJ, [2024]. (Parte do Programa Fazendo Justiça). Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2024/05/portfolio-aco-es-penal-digital.pdf>. Acesso em: 23 out. 2025.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA (CNJ). **Resolução Nº 348, de 15 de outubro de 2020**. Estabelece diretrizes e procedimentos a serem observados pelo Poder Judiciário, no âmbito criminal, com relação ao tratamento da população lésbica, gay, bissexual, transexual, travesti ou intersexo. Brasília, DF: CNJ, 2020. Disponível em: <https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/3519>. Acesso em: 23 out. 2025.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA (CNJ). **Resolução nº 391, de 9 de novembro de 2021**. Dispõe sobre a remição de pena pelo estudo e por leitura no âmbito do sistema penal. Diário de Justiça Eletrônico, Brasília, DF, 10 nov. 2021. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2021/11/Resolucao-no-391-9-de-novembro-de-2021.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2025.

CUNHA, M.I.P. Entre o bairro e a prisão: Tráfico e trajetórias. **Fim de Séculos Edições**. Disponível em: [https://www.academia.edu/69719645/Entre\\_o\\_Bairro\\_e\\_a\\_Pris%C3%A3o](https://www.academia.edu/69719645/Entre_o_Bairro_e_a_Pris%C3%A3o). Acesso em: 10 jul. 2025.

DAMÁSIO, Antônio. **O mistério da consciência: do corpo e das emoções ao conhecimento de si**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

DAVIS, Angela. **Estarão as prisões obsoletas?**. Rio de Janeiro: Difel, 2018.

DEPARTAMENTO PENITENCIÁRIO NACIONAL (DEPEN). **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias: INFOPEN 2022**. Brasília: Ministério da Justiça e Segurança Pública, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/depen/pt-br/sisdepen>. Acesso em: 29 jul. 2025.

DEPEN (DEPARTAMENTO PENITENCIÁRIO NACIONAL). **Dossiê de Políticas Penais no Brasil**. Revista Brasileira e Execução Penal. 2022. Disponível em: <https://rbepdepen.depen.gov.br/index.php/RBEP/issue/view/9/33>. Acesso em: 29 jul. 2025.

DEPARTAMENTO PENITENCIÁRIO NACIONAL (DEPEN). **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias: INFOPEN 2024**. Brasília: Ministério da Justiça e Segurança Pública, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/senappen/pt-br/servicos/sisdepen/relatorios/relipen/relipen-2o-semester-de-2024.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2025.

DIAS, Camila Caldeira Nunes. **PCC: hegemonia nas prisões e monopólio da violência**. São Paulo: Saraiva, 2013.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **La imagen superviviente: historia del arte y tiempo de los fantasmas según Aby Warburg**. Madrid: ABADA EDITORES, 2009.

DIDI-HUBERMAN, G. Lire ce que n'a jamais été écrit. In: MENDES, Anabela; DIAS, Isabel (Orgs.). Qual o Tempo e o Movimento de uma Elipse? Estudos sobre Aby M. Warburg. **Lisboa: Universidade Católica**, 2012, p. 243-260. Disponível em: <https://ciencia.ucp.pt/ws/portalfiles/portal/35562616/9789725403488.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2025.

EMERSON, R. M.; FRETZ, R. I.; SHAW, L. L. (2011). Writing ethnographic fieldnotes (2nd ed.). **University of Chicago Press**. Disponível em: <https://williamwolff.org/wp-content/uploads/2016/01/emerson-fieldnotes-2011.pdf>. Acesso em: 09 ago. 2025.

ESTEVE, José María. O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores. Bauru: **EDUSC**, 1992.

FASSIN, Didier. "Souffrir par le social, gouverner par l'écoute: une configuration sémantique de l'action publique". **Politix**, Paris, v. 19, n. 73, p. 37–157, 2006. Disponível em: <https://shs.cairn.info/revue-politix-2006-1-page-137?lang=fr>. Acesso em: 18 ago. 2025.

FELINTO, Erick. Flusser e Warburg: gesto, imagem, comunicação. **Revista Eco Pós**, ISSN 2175-8889, v. 9, nº 1. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <https://www.bing.com/ck/a?!&p=574f6131e8f5df6e59d3dfbc047b8a0d2255cebc0d45b56c8cbee7ea30be6611JmltdHM9MTc1NjE2NjQwMA&ptn=3&ver=2&hsh=4&fclid=18a653f2-c70a-6eec-0ee8-465bc6406f70&psq=Flusser+e+Warburg%3a++gesto%2c+imagem%2c+comunica%2c%a7%2c%a3o1++Flusser+and+Warburg%3a++gesture%2c+image%2c+communicatio&u=a1aHR0cHM6Ly9yZXZpc3RhZWNvcG9zLmVjby51ZnJqLmJyL2Vjb19wb3MvYXJ0aWNsZS9kb3dubG9hZC8zMzQ2LzI2MTc&ntb=1>. Acesso em: 25 ago. 2025.

FLAUZINA, Ana Luiza. *Corpo Negro Caído no Chão: o sistema penal e o projeto genocida do Estado brasileiro*. Rio de Janeiro: **Contraponto**, 2006. Disponível em: [https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/5117/1/2006\\_AnaLuizaPinheiroFlauzina.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/5117/1/2006_AnaLuizaPinheiroFlauzina.pdf). Acesso em: 18 out. 2025.

FLUSSER, Vilém. **O Mundo Codificado: Por uma filosofia do design e da comunicação**. Organização de Rafael Cardoso. Tradução de Raquel Abi-Sâmara. São Paulo: Cosac Naify, 2007. Disponível em: <https://doceru.com/doc/nexc1811>. Acesso em: 20 dez. 2024.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA (FBSP). **Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2023**. São Paulo, SP: FBSP, 2023. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2023/07/anuario-2023.pdf>. Acesso em: 23 out. 2025.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**: curso dado no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**; tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1987.

FRANCO FERREIRA, Dirceu; CHECCHIA, Cristiane; FESSLER, Daniel; ALHINHO, Glória; GONZÁLEZ, Luís; RODRÍGUEZ TORRES, Mario; TRACOL, Samuel (orgs.). Introdução. **História e memórias, relações entre arte e prisão**. Revista de Historia de las Prisiones, n. 15, p. 9–30, jul.–dez. 2022. Disponível em: <http://ojs.filo.unt.edu.ar/index.php/historiaprisiones/issue/view/62/N%C3%BAmero%2015%20completo>. Acesso em: 20 nov. 2024.

FREIRE, Ana Paula Moniz. A experiência do cárcere feminino na perspectiva da memória social. UFRJ: **Centro de Ciências Humanas e Sociais: Programa de Pós-graduação em Memória Social**, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <http://www.repositorio-bc.unirio.br:8080/xmlui/bitstream/handle/unirio/12263/Diss297.pdf?sequence=1>. Acesso em: 28 out. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**. São Paulo: Unesp, 2000. p. 67.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. - 1ª ed. - Rio de Janeiro: LTC, 2015

GODOI, Rafael. Fluxos em Cadeia: as prisões em São Paulo na virada dos tempos. **Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP**. (2015). Disponível em <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8132/tde-05082015-161338/pt-br.php>. Acesso em: 02 nov. 2025.

GODOI, Rafael. No labirinto do Minotauro: uma etnografia da execução penal no Rio de Janeiro. **Trabalho apresentado no GT 16 – Práticas e representações acionadas em audiências e atos judiciais no sistema de justiça do VII ENADIR – Encontro Nacional de Antropologia do Direito, em agosto de 2021**. Disponível em <https://nadir.fflch.usp.br/sites/nadir.fflch.usp.br/files/upload/paginas/GODOI%20no%20labirinto%20do%20minotauro%20paper%20enadir%2021.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2025.

GOFFMAN, Erving. (1961). **Asylums: Essays on the social situation of mental patients and other inmates**. Anchor Books. Disponível em: [https://www.jstor.org/stable/26751641?read-now=1&seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/26751641?read-now=1&seq=1#page_scan_tab_contents). Acesso em: 30 jan. 2025.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. Tradução de Dante Moreira Leite. São Paulo: Editora Perspectiva, 1974. Disponível em: <https://app.uff.br/observatorio/uploads/Manicomios-prisoos-e-conventos.pdf>. Acesso em: 18. Out. 2025

GOMBRICH, E. **Aby Warburg: An Intellectual Biography**. Oxford: Oxford University Press, 1987.

GRECO, Rogério. **Direitos humanos, sistema prisional e alternativas à privação de liberdade**. São Paulo: Saraiva 2011.

GUENTHER, L. (2009). Resisting the oblivion of loneliness: Solitary confinement, prisoner resistance, and the politics of shared memory. **Law, Culture and the Humanities**, 5(2), 252-266. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/174387210910279>. Acesso em: 07 fev. 2025.

GUERREIRO, António. O Pathosformel e a imagem dialéctica: correspondências entre Warburg e Benjamin. In: MENDES, Anabela; DIAS, Isabel (Orgs.). **Qual o tempo e movimento de uma elipse? Estudos sobre Aby Warburg**. Lisboa: Universidade Católica, 2012, p. 71-81.

HALBWACHS, M. (1990). **A memória coletiva**. Vértice. (Obra original publicada em 1950). Disponível em: [https://www.academia.edu/36730153/A\\_Memoria\\_Coletiva\\_Maurice\\_Halbwachs](https://www.academia.edu/36730153/A_Memoria_Coletiva_Maurice_Halbwachs). Acesso em: 27 jul. 2025.

HAMMERSLEY, M., & ATKINSON, P. (2019). **Ethnography: Principles in practice (4th ed.)**. Routledge.

ITTC. **Relatório de atividades** (2019). Disponível em: <https://itcc.org.br/wp-content/uploads/2023/06/relatorio-atividades-itcc-2019.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2025.

JELIN, Elizabeth. Exclusión, memorias y luchas políticas. In: **Estudios latinoamericanos sobre cultura y transformaciones Sociales e tempos de globalización**. Buenos Aires: Clacso, 2001. Disponível em: <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20100912040237/7jelin.pdf>. Acesso em: 20 out. 2024.

JELIN, Elizabeth. Los trabajos de la memoria. Madrid: Siglo XXI, **Social Science Research Council**, 2002. Disponível em: [https://www.academia.edu/33623076/Los\\_trabajos\\_de\\_la\\_memoria\\_Elizabeth\\_Jelin\\_pdf](https://www.academia.edu/33623076/Los_trabajos_de_la_memoria_Elizabeth_Jelin_pdf). Acesso em: 02 set. 2024.

JUSTO, José Miranda. Ernst Cassirer e Aby Warburg. **Alguns apontamentos em torno da questão do mito**. In: MENDES, Anabela; DIAS, Isabel (Orgs.). Qual o tempo e o movimento de uma elipse? Estudos sobre Aby Warburg. Lisboa: Universidade Católica, 2012, p. 49-61.

KEMP, Wolfgang. **Walter Benjamin und die Kunstwissenschaft**. Kritische Berichte, 1975.

LÉVINAS, Emmanuel. **Totalidade e Infinito**. Tradução de José Pinto Ribeiro. Lisboa: Edições 70, 1988.

LÉVINAS, Emmanuel. **Alterity and Transcendence**. Nova York: Columbia University Press, 1999.

LIAO, Naitan Moreira. Nas teias da memória: Graciliano Ramos e a narrativa de Memórias do Cárcere. 2024. **Tese (Doutorado em Memória Social) – Programa de Pós-Graduação em Memória Social, Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 2024. Disponível em: <http://www.repositorio-bc.unirio.br:8080/xmlui/bitstream/handle/unirio/14107/Tese%20161%20-%20NAITAN%20MOREIRA%20LIAO.pdf?sequence=1>. Acesso em: 01 nov. 2025.

LLANSOL, Maria Gabriela. **O Livro das Comunidades**. Lisboa: Relógio d'água, 1999.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eda. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. MACEDO, Luis Felipe Cardoso; ZANANDREIS JÚNIOR, Wilson; DIAS, Pauliana Maria. A aplicação do princípio da dignidade humana no sistema penitenciário brasileiro. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**. São Paulo, v. 10, n. 11, nov. 2024. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/16834/9434>. Acesso em; 28 out. 2025.

MAEYER, Marc de. Ter tempo não basta para que alguém se decida a aprender. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 86, p. 43-58, jul. 2011. Disponível em: <https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2715/2453>. Acesso em: 01 nov. 2025.

MARQUES, Angela Cristina Salgueiro. "**Vulnerabilidades, justiça e resistências nas interações comunicativas**". PPGCOM - UFMG, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/41644/2/angelaPoliticaEstecia.pdf>. Acesso em 10 de jun. de 2025.

MARQUES, Helen Medeiros Rosemberg. Tatuagens como marcadores de identidade em organizações criminosas: análise na perspectiva da persecução penal. 2024. 31 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Direito) - **Centro de Ciências Jurídicas, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa**, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/34204>. Acesso em: 18 out. 2025.

MBEMBE, A. **Necropolítica**. Tradução de Marta Avancini. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MECANISMO NACIONAL DE PREVENÇÃO E COMBATE À TORTURA (MNPCT). **Relatório Anual 2023**. Brasília, DF: MNPCT/MDH, 2024. Disponível em: <relatorio-anual-2023.pdf>. Acesso em: 21 out. 2025.

MELLO, Helenória de Albuquerque; GOMES, Maria de Fátima Leite; OLIVEIRA, Hilderline Câmara. A educação no contexto prisional: contradições, avanços e desafios. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 5, n. 6, p. 4271-4286, jun. 2019. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/1613/1781>. Acesso em: 31 out. 2025.

MELO, Felipe Athayde Lins de. Política nacional de atenção às pessoas egressas: construção e desafios. In: **Revista Brasileira de Execução Penal**. Brasília, Espen / Senappen, vol. 5, n.1 jan./jun. 2024. Disponível em: <https://rbepdepen.depen.gov.br/index.php/RBEP/article/view/701>. Acesso em: 18 out. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

MIRABETE, Julio Fabbrini. **Execução penal** [recurso eletrônico] - 16. ed. - Indaiatuba, SP: Editora Foco, 2023. p. 648; ePUB. Disponível em: <https://zoboko.com/read/execuao-penal-revista-atualizada-e-reformulada-01w2re3e?hash=1bded225a4e9994e5d62f41762ebae1d>. Acesso em: 17 abr. 2025.

MISSE, Michel. Crime organizado e crime comum no Rio de Janeiro: diferenças e afinidades. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, v. 19, n. 40, p. 13-25, out. 2011. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/rsp/article/view/31703/20219>. Acesso em: 05 nov. 2025.

MORAES, Alexandre. **Direito Constitucional**. 39. ed. São Paulo: Atlas, 2023.

NOVO, Joseane da Silva; MANGAN, Patrícia Kayser Vargas (2024). Memórias de professoras do Núcleo Estadual de Educação de Jovens e Adultos na Penitenciária Estadual do Jacuí/RS. **Revista Científica Foz**, 7(1). Disponível em: <https://revista.ivc.br/index.php/revistafoz/article/view/303/150>. Acesso em: 01 nov. 2025.

NUCCI, Guilherme de Souza. **Curso de execução penal / Guilherme de Souza Nucci**. – 3. ed. – Rio de Janeiro: Forense, 2020. Disponível em:

[https://www.academia.edu/94792958/Curso\\_de\\_Execuc\\_a\\_o\\_Penal\\_Guilherme\\_de\\_Souza\\_Nucci](https://www.academia.edu/94792958/Curso_de_Execuc_a_o_Penal_Guilherme_de_Souza_Nucci)  
Acesso em: 19 abr. 2025.

NUNES, Mônica Rebecca Ferrari. Memória, consumo e memes de afeto nas cenas cosplay e furry. **Contracampo**, v. 35, n. 1, 2016. Disponível em: [Vista do Memória, consumo e memes de afeto nas cenas cosplay e furry](#). Acesso em: 20 mai. 2025.

OLIVEIRA, Maria Cavalcante de *et al.* Desafios enfrentados pelos educadores no sistema prisional. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 11, n. 9, p. 2863, set. 2025. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/21110/12899>. Acesso em: 01 nov. 2025.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano; JULIÃO, Elionaldo Fernandes. A Educação na Prisão como Política Pública: entre desafios e tarefas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 51-69, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/V5W4MGrPhHnWn4HGNKcrs5L/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 de out. 2025.

PASTORAL CARCERÁRIA. Relatório> **A pandemia da tortura no cárcere** (2020). Disponível em: [https://carceraria.org.br/wp-content/uploads/2023/08/Relatorio\\_2020\\_web.pdf](https://carceraria.org.br/wp-content/uploads/2023/08/Relatorio_2020_web.pdf). Acesso em: 07 mai. 2025.

PERALTA, Elsa. **Abordagens teóricas ao estudo da memória social: uma resenha crítica**. Arquivos da Memória – Antropologia, Escala e Memória, nº 2, nova série, Centro de Estudos de Etnologia Portuguesa, 2007. Disponível em: [https://arquivos-da-memoria.fcsh.unl.pt/ArtPDF/02\\_Elsa\\_Peralta\[1\].pdf](https://arquivos-da-memoria.fcsh.unl.pt/ArtPDF/02_Elsa_Peralta[1].pdf). Acesso em: 08 set. 2024.

PERON, Valéria Bernini. Memórias e silêncios: vozes ocultas no sistema prisional da Era Vargas sob a gestão de Victório Canepa nos periódicos revista A Estrêla, Tribuna da Imprensa e Imprensa Popular. 2025. **Dissertação (Mestrado em Memória Social) – Programa de Pós-Graduação em Memória Social, Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 2025. Disponível em: <http://www.repositorio-bc.unirio.br:8080/xmlui/bitstream/handle/unirio/14735/Diss%20533%20-%20VALERIA%20BERNINI%20PERON.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 02 nov. 2025.

POLLAK, M. **Memória, esquecimento, silêncio**. Estudos Históricos, v. 2, n. 3, 1989). Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2278>. Acesso em: 20 ago. 2024.

POLLAK, Michel. Memória e identidade social. **Revista estudos históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-215, jul. 1992. ISSN 2178-1494. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/reh/article/view/1941/1080>. Acesso em: 20 jan. 2025.

PROSS, Harry. **Medienforschung: film, funk, presse, fernsehen**. Darmstadt: Carl Habel Verlagsbuchhandlung, 1971.

RANCIÈRE, Jacques. **Literature, Politics, Aesthetics: Approaches to Democratic Disagreement**. Interviewed by Solange Guénoun and James H. Kavanagh, Substance, n.92, 2000, p.3-24

RANCIÈRE, Jacques. **Aux bords du politique**. Paris: Gallimard, 2004.

RANCIÈRE, Jacques. **The Ethical Turn of Aesthetics and Politics**. In: *Dissensus: On Politics and Aesthetics*. Tradução e edição de Steven Corcoran. Londres: Continuum, 2010.

REIS, Maria Tereza Dias. A precariedade do sistema prisional brasileiro: dissonância entre teoria e prática. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Direito) – **Universidade Federal de Uberlândia**, Uberlândia, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/43958/1/APrecariedadeDoSistemaPrisionalBrasileiro-Disson%c3%a2nciaentreteoriaepr%c3%a1tica.pdf>. Acesso: 25 out. 2025.

RHODES, L. A. (2001). **Toward an anthropology of prisons**. Annual Review of Anthropology, 30, 65-83. Disponível em: <https://doi.org/10.1146/annurev.anthro.30.1.65>. Acesso em: 25 ago. 2025.

ROCHA, Maria de Lourdes Naylor. Teatro na prisão: uma experiência pedagógica. **O Percevejo Online**, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <https://seer.unirio.br/opercevejoonline/article/view/601>. Acesso em: 30 out. 2025.

SAFFIOTI, Heleieth. Gênero, Patriarcado, Violência. 2. ed. São Paulo: **Expressão Popular**, 2015. Disponível em: [https://fpabramo.org.br/publicacoes/wp-content/uploads/sites/5/2021/10/genero\\_web.pdf/](https://fpabramo.org.br/publicacoes/wp-content/uploads/sites/5/2021/10/genero_web.pdf/). Acesso em: 29 out. 2023.

SALLA, F. **As prisões em São Paulo: 1822-1940** (2004). Tese. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/BR3h8PGwj5FQW7Cmkg8XMnh/>. Acesso em: 20 jul. 2025.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 78, outubro 2007, Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/753>. Acesso em: 20 jan. 2025.

SANTOS, Camila Geracelly Xavier Rodrigues dos. Aby Warburg, a função rememorativa das imagens e o tempo: relatos e análises de Didi-Huberman acerca da sobrevivência das imagens. **Temática**, [S. l.], v. 15, n. 7, p. 15-25, jul. 2019. ISSN 1807-8931. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/tematica/article/view/46744>. Acesso em: 28 jan. 2025.

SCOTT, David. Critical Research Values and C. Wright Mill's Sociological Imagination: Learning Lessons from Researching Prison Officers. Frauley, Jon. Ed. C. Wright Mill's and the Criminological Imagination. **Prospects for Creative Inquiry**. New York: Routledge, capítulo VIII, pp. 185-189, 2016. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/273068129\\_Critical\\_research\\_values\\_and\\_the\\_sociological\\_imagination\\_lessons\\_from\\_researching\\_prison\\_officers](https://www.researchgate.net/publication/273068129_Critical_research_values_and_the_sociological_imagination_lessons_from_researching_prison_officers). Acesso em: 02 dez. 2025

SHECAIRA, Sérgio Salomão. **Criminologia**. 8ª edição. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2019.

SILVA JÚNIOR, José Carlos Brito da. De que maneira a ausência de políticas públicas efetivas para a reintegração social dos presos reforça o crescimento do crime organizado nas penitenciárias brasileiras? Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Direito) – **Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão**, 2025. Disponível em: [https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/22329/2/Jose\\_Carlos\\_Brito\\_Silva\\_Junior.pdf](https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/22329/2/Jose_Carlos_Brito_Silva_Junior.pdf). Acesso em: 02 nov. 2025

SPIVAK, G. **Pode o subalterno falar?**. UFMG, 2010. Disponível em: [https://www.academia.edu/35985090/Spivak\\_pode\\_o\\_subalterno\\_falar](https://www.academia.edu/35985090/Spivak_pode_o_subalterno_falar). Acesso em: 06 out. 2024.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

THIESEN, Icléia. Memória institucional: a construção conceitual numa abordagem teórico-metodológica. **Tese (Doutorado em Ciência da Informação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 1997. Disponível em: <https://ridi.ibict.br/bitstream/123456789/686/1/icleiacosta1997.pdf>. Acesso em: 06 out. 2024.

TOCH, H. (1998). **Hypermasculinity and prison violence**. In L. H. Bowker (Ed.), *Masculinities and violence* (pp. 168-178). Sage Publications.

TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO RIO GRANDE DO SUL (TJRS). **Relatório do Projeto Liberdade pela Leitura: resultados 2023**. Porto Alegre, 2023. Disponível em: <https://justica.rs.gov.br/leitura-que-liberta-como-o-habito-de-ler-impacta-a-vida-das-pessoas-privadas-de-liberdade-no-rs>. Acesso em: 10 out. 2024.

UNESCO. International Center for Prison Studies. **Education in Prison: A Literature Review**. Londres: University of London, 2019. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378059>. Acesso em: 09 mar. 2025.

UNITED NATIONS OFFICE ON DRUGS AND CRIME (UNODC). **Education as a tool for crime prevention, criminal justice and sustainable development**. Vienna, 2016. Disponível em: <https://www.unodc.org/unodc/en/justice-and-prison-reform/cpcj-gloz85.html>. Acesso em: 28 fev. 2025.

WACQUANT, Loïc. **As Prisões da Miséria**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011 (tradução da obra original de 1999, com expansões de 2001). Disponível em: [https://www.academia.edu/18712601/As\\_Prisoes\\_da\\_Miseria\\_Loic\\_Wacquant](https://www.academia.edu/18712601/As_Prisoes_da_Miseria_Loic_Wacquant). Acesso em: 17 jul. 2024.

WACQUANT, Loïc. Punir os Pobres: **A Nova Gestão da Miséria nos Estados Unidos**. Rio de Janeiro: Revan, 2003. Disponível em: [Punir os Pobres: a nova gestão da miséria nos Estados Unidos](#). Acesso em: 18 out. 2025.

WARBURG, Aby. **Gesammelte Schriften**. Berlin-Leipzig: Akademie Verlag, 1932.

WEBER, Florence. A entrevista, a pesquisa e o íntimo, ou: por que censurar seu diário de campo? **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 15, n. 32, p. 157-170, jul./dez. 2009. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-71832009000200007&lng=en&nrm=iso](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832009000200007&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 02 dez. 2025.

WEIGEL, Sigrid. Walter Benjamin: Images, the Creaturely, and the Holy. Stanford: **Stanford University Press**, 2013. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/335570332\\_Walter\\_Benjamin\\_The\\_Creaturely\\_and\\_the\\_Holy](https://www.researchgate.net/publication/335570332_Walter_Benjamin_The_Creaturely_and_the_Holy). Acesso em: 12 ago. 2024.

WERBITZKI, Tais. A tatuagem conquistou o brasileiro. Mas significados exigem cuidados! **Tribuna do Paraná**, Curitiba, 17 jan. 2019. Disponível em: <https://www.tribunapr.com.br/cacadores-de-noticias/curitiba/significados-tatuagens-brasil-cadeia/>. Acesso em: 18 out. 2025.

ZAFFARONI, Eugenio Raúl; BATISTA, Nilo. **Direito Penal Brasileiro**. Rio de Janeiro: Revan, 2020.

ZAFFARONI, E. R. **Em busca das penas perdidas**. 5. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2010.