

Henrique José da Rocha

**Escola e prisão: paralelo político-institucional no Rio Grande do
Sul (2007-2009)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Educação da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial e final para a obtenção do grau de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof. Dra. Rosimar Serena Siqueira Esquinsani.

Passo Fundo

2010

O universo escolar e o impenetrável mundo do cárcere não nos teria sido franqueado sem a ajuda de pessoas que tiveram a sensibilidade de compreender a importância científica e humana deste trabalho. Em nenhum momento agentes penitenciários, professores, presos e alunos foram compreendidos como objetos dessa pesquisa. Sempre foram considerados como sujeitos, seres humanos que desempenham seus papéis sociais de acordo com os limites a que são condicionados, sobretudo como destinatários do esforço realizado.

RESUMO

Diante da condição atual em que se encontra a Educação no estado do Rio Grande do Sul, representada por suas instituições escolares, esse estudo considera a possibilidade da existência de um paralelo entre as prisões e as escolas sul-rio-grandenses no que diz respeito às suas estruturas físicas. Admitida essa possibilidade, primeiramente projeta-se uma rápida análise genealógica dos sistemas prisional e educacional do Brasil e do estado, priorizando o aspecto institucional, tendo o objetivo de identificar os agravantes que conduziram a prisão à sua situação atual, e que, porventura, possam encontrar semelhanças históricas no campo educacional no que diz respeito às escolas. Dado o período histórico, a prisão e a educação do Rio Grande do Sul são contextualizadas no período de 2007 a 2009, principalmente por meio de indicadores estatísticos. Disto, o estudo procura então relatar o que foi feito em termos de iniciativas políticas para as referidas áreas durante esse período alusivo ao governo Yeda Crusius. O contexto prisional e educacional no estado e os reflexos das propostas políticas para as áreas são materializadas em um estudo de caso que faz um aporte ao município de Erechim – RS, tendo como objetos de estudo o Presídio Estadual de Erechim, a Escola Estadual de Ensino Fundamental Jaguaretê e a Escola Estadual de Ensino Médio Professor João Germano Imlau. A partir daí, os pressupostos da existência de um paralelo político-institucional entre a prisão e a escola buscam confirmação. Por fim, o texto evidencia tais semelhanças entre as instituições e oferece subsídios para uma reflexão acerca das causas e efeitos dessa aproximação.

Palavras-chave: Escola, Estado, Política Pública, Prisão.

ABSTRACT

Before the current condition that we encounter education in the state of Rio Grande do Sul, represented by their school institutions, this study assumes the existence of a parallel between prisons and schools from the state regarding to their physical structures. Admitting this possibility, firstly it's projected a fast genealogical analysis of the prison and education systems in Brazil and in the state, prioritizing the institution aspect, having the objective of identifying the aggravating that led the prison to its current situation, and by chance, finding historical resemblance in the education field regarding to schools. Given the historical period, prison and education of Rio Grande do Sul are contextualized in the period from 2007 to 2009, mainly through statistical indicators. From this, the study tries to report what was done in terms of political indicators to the referred areas during this allusive period of Yeda Crusius government. The prison and education context in the state and the reflexes of the political proposals to the areas are materialized in a study of case making a contribution to the city of Erechim – RS, having as object of study the state penitentiary of Erechim, the elementary state school Jaguaretê and the state high school Professor João Germano Imlau. Thereafter, the presumption of an existence of a institutional-political parallel between the prison and the school seek for confirmation. Finally, the text demonstrates such resemblances among the institutions and offers resources for a thinking about the causes and effects of this approach.

Key-word: School, State, Prison, Public Politics

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Cadeia Velha do Rio de Janeiro em 1919	16
Figura 2 - Gravura reproduzindo a Prisão de Aljube	16
Figura 3 - Cadeia Velha de Porto Alegre	19
Figura 4 - Casa de Correção de Porto Alegre	20
Figura 5 - O Presídio Central atualmente	22
Figura 6 - Colégio dos Jesuítas no Morro do Castelo, Rio de Janeiro	23
Figura 7 – Seminário de Olinda (PE) atualmente	25
Figura 8 - Colégio do Caraça em 1900	25
Figura 9 - Gravura representando o método Lancaster ou Ensino Mútuo em 1827	26
Figura 10 - Colégio Pedro II no período de sua criação	27
Figura 11 - Imagem atual do primeiro Ciep inaugurado no Rio de Janeiro	34
Figura 12 - Liceu Dom Affonso	39
Figura 13 - Ateneu Rio-Grandense	40
Figura 14 - Ginásio Júlio de Castilhos em 1935	44
Figura 15 - Colégio Júlio de Castilhos após 1958.....	44
Figura 16 - Evolução do número de presos e a oferta de vagas nas prisões no RS	49
Figura 17 - Ranking do número de presos e fugas no Brasil	50
Figura 18 - Modelo de cela-contêiner	54
Figura 19 - Presídio Municipal de Erechim em 1955	56
Figura 20 - Presídio Municipal de Erechim em 1955 e 2009 respectivamente	59
Figura 21 - Ranking de evasão escolar por falta de oferta	61
Figura 22 - Percentual de alunos que ficaram abaixo do nível adequado no SAERS	63
Figura 23 - Modelo de sala-contêiner utilizada em Porto Alegre – RS	66
Figura 24 - Temperatura em sala-contêiner de Caxias do Sul – RS	66
Figura 25 - Quadro dividido em quatro partes na sala multisseriada	69
Figura 26 - Professora atendendo uma das quatro séries que compõe a turma multisseriada	69
Figura 27 - Enturmação na turma 301 da E. E. E. M. Professor João Germano Imlau	71

Figura 28 - Ângulo de visão do quadro dos alunos da lateral (extremidade)	71
Figura 29 - Infrações mais cometidas no ambiente escolar do Rio Grande do Sul	80
Figura 30 - Relação entre violência estatal e violência social	86

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADIN: Ação Direta de Inconstitucionalidade

AMAPERGS/SINDICATO: Sindicato dos Funcionários Penitenciários do Rio Grande do Sul

CEED: Conselho Estadual de Educação

CPERS/SINDICATO: Sindicato dos Trabalhadores em Educação

CPM: Círculo de Pais e Mestres

CRE: Coordenadoria Regional de Educação

DECA: Departamento Estadual da Criança e do Adolescente

ENEM: Exame Nacional de Ensino Médio

FGV: Fundação Getúlio Vargas

GPS: Sistema de Posicionamento Global

IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INFOPEN: Sistema Integrado de Informações Penitenciárias

LEP: Lei de Execução Criminal

MEC: Ministério da Educação

MP: Ministério Público

PPP: Parceria Público-Privada

PROETI: Programa de Educação em Tempo Integral

SAEB: Sistema de Avaliação da Educação Básica

SAERS: Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul

SEAP: Secretaria de Administração Penitenciária

SEC: Secretaria Estadual de Educação

SIOPE: Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação

SSP: Secretaria de Segurança Pública

SUSEPE: Superintendência dos Serviços Penitenciários

VEC: Vara de Execuções Criminais

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	10
1 GENEALOGIA DOS SISTEMAS PRISIONAL E EDUCACIONAL	14
1.1 Sistema Prisional	14
1.1.1 A Implantação do Sistema Prisional no Brasil	15
1.1.2 A Implantação do Sistema Prisional no Rio Grande do Sul	18
1.2 Sistema Educacional	22
1.2.1 A Implantação do Sistema Educacional no Brasil	22
1.2.2 A Implantação do Sistema Educacional no Rio Grande do Sul	35
2 POLÍTICAS PRISIONAL E EDUCACIONAL NO RIO GRANDE DO SUL (2007 – 2009)	48
2.1 Política Prisional	48
2.1.1 O Sistema Prisional no Rio Grande do Sul	48
2.1.2 Propostas e ações durante o governo Yeda Crusius	52
2.1.3 O Presídio Estadual de Erechim	56
2.2 Política Educacional	60
2.2.1 A Educação no Rio Grande do Sul	61
2.2.2 Propostas e Ações Durante o Governo Yeda Crusius	64
2.2.3 A Escola Estadual de Ensino Fundamental Jaguaretê	68
2.2.4 A Escola Estadual de Ensino Médio Professor João Germano Imlau	70
3 PARALELO POLÍTICO-INSTITUCIONAL ENTRE ESCOLA E PRISÃO NO RIO GRANDE DO SUL	73
3.1 Análise das “Formações Discursivas”	73
3.2 Consequências Indesejadas	77
3.3 Ambiente Prisional e Educacional X Controle Disciplinar	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS	90

REFERÊNCIAS	93
--------------------------	-----------

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No momento em que o Programa de Pós Graduação em Educação destaca entre suas linhas de pesquisa as Políticas Educacionais, e admite como caminho de discussão o tema de investigação: “Políticas Educacionais para a Educação Básica”, este estudo se insere nas mesmas e pretende analisar a política educacional no Rio Grande do Sul em suas propostas durante o período de 2007 a 2009, alusivo ao governo Yeda Crusius, bem como os reflexos de suas aplicações práticas em âmbito institucional. Para tanto, propõe-se uma investigação empírica, através de um estudo de caso envolvendo o Presídio Estadual de Erechim e duas Escolas Estaduais do mesmo município de forma a oferecer novos elementos que permitam analisar as convergências entre prisão e escola enquanto instituições estatais que tem em sua essência a (re) educação de pessoas para a vida em sociedade.

A relação entre o sistema prisional e educacional no sentido político-institucional é pertinente no momento em que, tanto a educação contextualizada pela escola, como o sistema prisional representado pelo presídio, vivenciam um período de intensas discussões nos cenários nacional e estadual atualmente. Nesse contexto, ganham repercussão as condições em que se apresentam as estruturas físicas dessas instituições e as possibilidades de alcance dos objetivos aos quais prisão e escola estão empenhadas.

A crise financeira tem sido o principal argumento do governo do Rio Grande do Sul na justificativa das ações e faltas em áreas essenciais de sua responsabilidade direta, como segurança e educação. O momento de crise em que vive o sistema prisional sul-rio-grandense e os notáveis índices que apontam para um declínio na qualidade do ensino público do estado exigem uma avaliação dos impactos causados pelas medidas que compõem a política educacional e suas possíveis relações com os fatores resultantes da política prisional que contribuem para a debilidade deste sistema.

Primeiramente é fundamental uma apreciação dos fatores históricos relacionados a essas instituições no intuito de levantar subsídios acerca dos episódios que levaram à crise prisional no estado, e que por ventura possam encontrar similaridades no histórico educacional. Neste sentido, inicialmente o estudo oferece uma análise genealógica em âmbito institucional dos sistemas, tal qual propõe Michel Foucault (2007, p. 21), sem intenção de simplesmente recuar no tempo para retratar a história da prisão e da escola no Rio Grande do

Sul, mas sim, localizar os agravantes históricos, os acidentes, os desvios, os erros, as falhas e os maus cálculos que possam ajudar na compreensão do contexto atual. Tal análise baseia-se principalmente de pesquisa em fontes documentais como Leis, Projetos, Regulamentos e Relatórios, pesquisa bibliográfica e material de imprensa, referências que permitem identificar algumas intenções políticas para as áreas prisional e educacional além de retratar o aspecto institucional em que as prisões e escolas se encontram desde suas criações aos dias de hoje.

Levando em conta os fatores que conduziram os presídios ao caos, a partir do momento em que se observam propostas de “racionalização” do ambiente físico e dos recursos humanos das escolas do Rio Grande do Sul, surge certa apreensão em decorrência do acontecido nos presídios do estado. Guardadas as diferenças de público e função, as eventuais semelhanças entre as intenções políticas educacionais e os fatores que contribuíram para a decadência prisional, merecem ser investigadas.

Considerando essa necessidade, o estudo se propõe a contextualizar os sistemas prisional e educacional do Rio Grande do Sul, a partir das propostas políticas do governo do estado durante o período de 2007 a 2009. A contextualização baseia-se prioritariamente em índices estatísticos, avaliações federais e estaduais que, por si só, dão conta da missão de retratar o atual cenário prisional e educacional no estado. Já para a investigação das propostas políticas, montou-se um arquivo a partir do que foi publicado por dois dos maiores jornais do estado, sobre prisão e educação no Brasil e no Rio Grande do Sul, durante o período abordado no trabalho. Esse material ofereceu subsídios que possibilitam retratar as intenções e propostas políticas para as áreas durante o período investigado.

Disto, parte-se para a apresentação dessas intenções na prática, sob o ponto de vista institucional onde as propostas são aplicadas, a fim de observar mais detalhadamente suas consequências nesses meios. Propõe-se, um estudo de caso que faz um aporte ao município de Erechim – RS, através de pesquisa empírica no Presídio Estadual de Erechim, na Escola Estadual de Ensino Fundamental Jaguaretê e na Escola Estadual de Ensino Médio Professor João Germano Imlau. As realidades dessas instituições são melhor retratadas a partir das visitas realizadas pelo pesquisador às escolas e ao presídio. Ao final dessa etapa, já é possível aceitar por completo a possibilidade de um paralelo entre as prisões e as escolas do estado. Da mesma maneira, a investigação permite reconhecer a possibilidade de um futuro educacional semelhante ao prisional.

O estudo passa a se deter então a assinalar de forma comparativa as similaridades existentes entre a educação representada pela escola e a prisão representada pelo presídio. Algumas das propostas políticas para essas áreas durante o período analisado, também

contribuem neste sentido. Para tanto, o estudo se apóia em trabalhos de Michel Foucault como a principal referência teórica, a partir do momento em que oferece uma discussão acerca das “formações discursivas” (FOUCAULT, 2000) dos sistemas prisional e educacional. Essa análise ocorre através de uma investigação que permite comparar as instituições, verificar as semelhanças e diferenças entre elas, apontar como elementos diferentes podem ser formados a partir de situações semelhantes, e, como conceitos diferentes ocupam posição semelhante em sua prática, mostrando como um único conceito pode servir a dois elementos de origens diferentes, enfim, estabelecer correlações entre a prisão e a escola do Rio Grande do Sul.

As similaridades existentes entre os sistemas prisional e educacional referem-se principalmente às estruturas físicas das prisões e das escolas. Torna-se então iminente uma discussão equivalente a respeito das consequências que a educação pode sofrer, pelo fato do ambiente escolar se parecer tanto com o ambiente prisional do estado. A partir daí, o estudo passa a se ater aos efeitos da sujeição de agentes penitenciários, presos, professores e alunos a esses ambientes. Além de manter Michel Foucault como a principal referência teórica, o estudo também oferece uma analogia às obras de George Orwell (1984) e de Aldous Huxley (*Admirável Mundo Novo*) que retratam as causas pelas quais seus personagens mantêm-se fiéis aos sistemas que os submetem, o que ajuda a esclarecer um pouco esta perspectiva no âmbito escolar.

Essas são as principais preocupações a que se detém a pesquisa, que podem ser representadas mais pontualmente pelos seguintes questionamentos: Existe um paralelo entre prisão e escola no Rio Grande do Sul? Em que momentos as escolas se parecem com os presídios? Por que as escolas estaduais têm sido obrigadas a proceder de acordo com as prisões, transformando seus espaços, alterando sua arquitetura e investindo em aparatos de segurança próprios dos presídios? Quais os efeitos da sujeição de agentes penitenciários, presos, professores e alunos a estes ambientes? Por que diretores de presídios e de escolas do estado têm assumido parcerias com líderes criminosos que acabam por intervir no controle das instituições? Qual a relação entre violência estatal e violência social presente nos sistemas prisional e educacional do Rio Grande do Sul?

No intuito de melhor explicar ao leitor as reflexões acerca desses questionamentos o estudo se apresenta da seguinte forma:

No primeiro capítulo, projeta-se uma análise genealógica dos sistemas prisional e educacional do Brasil e do Rio Grande do Sul, priorizando o aspecto institucional, tendo o objetivo de identificar os agravantes que possam ter conduzido a prisão ao que ela é hoje.

O segundo capítulo se compromete a contextualizar a prisão e a educação do Rio Grande do Sul no período de 2007 a 2009, principalmente por meio de indicadores estatísticos. A partir da realidade prisional e educacional do estado, procura-se apresentar o que foi feito em termos de iniciativas políticas para as áreas durante o período alusivo ao governo Yeda Crusius. O contexto prisional e educacional do estado e os reflexos das propostas políticas para as áreas estão materializados no estudo de caso tendo como objetos de estudo o Presídio Estadual de Erechim, a Escola Estadual de Ensino Fundamental Jaguaretê e a Escola Estadual de Ensino Médio João Germano Imlau, instituições localizadas na cidade de Erechim - RS.

O terceiro capítulo pretende fundamentar os pressupostos da existência de um paralelo entre a prisão e a escola sul-rio-grandense. Busca evidenciar as semelhanças entre as instituições do estado e oferecer subsídios para uma reflexão acerca das causas e efeitos dessas aproximações considerando a exposição de sujeitos humanos a esses ambientes.

CAPÍTULO 1 - GENEALOGIA DOS SISTEMAS PRISIONAL E EDUCACIONAL

Ao fazer a apresentação da obra *Vigiar e Punir* de Michel Foucault, Roberto Machado (2007, p. XXII), assinala que “do mesmo modo em que a escola está na origem da pedagogia, a prisão está na origem da criminologia”. Partindo desse pressuposto, este capítulo pretende levantar subsídios para uma reflexão acerca dos episódios históricos que levaram à crise prisional no estado do Rio Grande do Sul, e que, por ventura, possam estar presentes nos históricos educacionais podendo levar a educação do estado para um caminho semelhante. O presídio e a escola são instituições que, como qualquer outra, se alteram com o tempo. Disto, se faz importante uma pesquisa histórica dessas instituições sem a intenção de simplesmente recuar no tempo para retratar sua história, mas localizar os agravantes históricos, os acidentes, os desvios, os erros, as falhas e os maus cálculos que deram nascimento ao que existe hoje em termos de sistema prisional e educacional no estado, de forma a identificar os condicionantes do momento atual e seus possíveis desdobramentos. A isto, Michel Foucault (2007, p. 21), chamou de “genealogia”.

1.1 Sistema Prisional

Esta primeira seção se projeta para uma breve análise genealógica do sistema prisional no Brasil e no Rio Grande do Sul priorizando os aspectos institucionais, retratando desde o período de surgimento das instituições aos dias de hoje, de modo a identificar os agravantes que possam ter conduzido a prisão ao que ela é atualmente. A investigação inicia com o surgimento das primeiras cadeias do país e prossegue até o momento em que estaria registrada a intenção de construção do presídio Estadual de Erechim – RS.

1.1.1 A Implantação do Sistema Prisional no Brasil

Os significados para a palavra prisão são variados, sem contar a distinção técnica entre prisão, presídio, penitenciária, cadeia, reformatório e outras instalações relacionadas à criminologia. Para este estudo, é pertinente o conceito oferecido por João Farias Júnior (1990, p. 129), em que a expressão prisão, do latim *prensione*, pode significar tanto o ato de prender, deter ou capturar o indivíduo, como pode referir-se ao local onde se fica preso.

Ao eliminar o suplício e a vingança como estratégias de castigo de criminosos, as sociedades modernas inventaram o presídio como o “*locus* institucional de sua punição e recuperação” (PAIXÃO, 1991, p. 82-83). Classificado por Erving Goffman (1961, p. 16), como “instituição total”, o presídio é uma dessas casas que pretende em primeiro plano proteger a sociedade em geral dos possíveis perigos intencionais que oferecem os internos, para depois atender as suas necessidades.

Desde a ocupação definitiva da colônia por volta de 1560, os portugueses passaram a construir fortalezas pela baía do Rio de Janeiro para defender a conquista. No início do século XIX, já com menor importância e necessidade militar, essas construções passariam a acolher prisioneiros, como os exemplos dos fortes das ilhas das Cobras, de Santa Bárbara, Laje, Villegaignon, São João e Santa Cruz (HOLLOWAY, 1997, p. 66). Nos primeiros anos da colonização brasileira, a criminalidade que naturalmente acompanhou a evolução da sociedade, fez com que o governo lançasse mão de casas alugadas que serviriam de prisão. A descrição desses lugares dá a idéia de instalações sujas, sem condições de servirem como cárcere e mal administradas (SILVA, 1997, p. 104).

Na cidade do Rio de Janeiro, até o início do século XVII existia uma Cadeia localizada no antigo núcleo de povoamento do Morro do Castelo, instalada em um prédio desde o governo de Mem de Sá (SEAP/RJ). Em 1639 a Coroa permitiu a contratação do mestre-pedreiro Francisco Monteiro para chefiar a construção de uma nova prisão. A escassez de recursos tornou a obra lenta, ao ponto que em 1663 o prédio estava ainda no primeiro pavimento, quando uma nova verba foi aproveitada para a construção de uma sala especial na cadeia para “homens nobres” e outra para “mulheres nobres”, para serem separados dos “presos comuns”. O prédio localizado na Rua da Misericórdia ficou conhecido como *Cadeia Velha* (Figura 1), e recebeu hóspedes ilustres como o alferes Joaquim José da Silva Xavier, o Tiradentes, que esteve preso lá por três anos até sua execução em 21 de Abril de 1792 (SEAP/RJ).

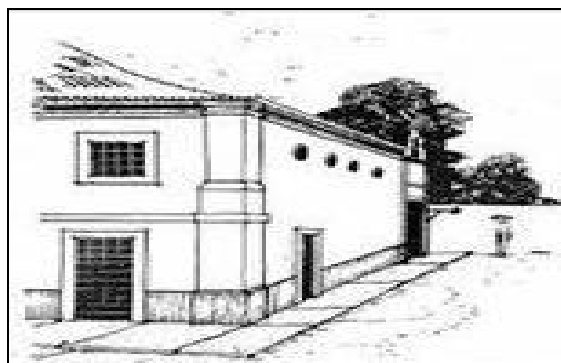
Figura 1 - Cadeia Velha do Rio de Janeiro em 1919.



Fonte: Seap/RJ.

Com a chegada da família Real em 1808, o prédio foi utilizado para abrigar parte da comitiva real e os presos foram transferidos para um cárcere construído pela Igreja ainda em 1732 (Figura 2). Tratava-se do *Aljube*, que em árabe significa prisão eclesiástica, localizado na altura da Rua da Prainha com a Ladeira da Conceição, que por ser demasiadamente grande para a demanda prisional da Igreja, foi cedido à Coroa sob a condição de reservar uma cela para detenções de algum eventual “religioso indisciplinado” (HOLLOWAY, 1997, p. 66).

Figura 2 - Gravura reproduzindo a Prisão de Aljube.



Fonte: Seap/RJ.

Quanto à descrição física do Aljube sabe-se que

tinha nove aposentos de tamanhos variados no andar térreo que eram usados como prisão, mais uma série de aposentos menores em cima, que serviam como área de recepção, enfermaria e salas dos carcereiros. Os funcionários da polícia estimavam que, destinando a cada prisioneiro uma área de 7 x 12 palmos (cerca de 1,5m x 2,5m), o Aljube podia comportar 192 pessoas (HOLLOWAY, 1997, p. 66).

Embora uma Carta Régia de 8 de julho de 1769 já tivesse ordenado a construção de uma Casa de Correção no Rio de Janeiro, só em 1830 seria iniciado tal projeto penitenciário. Procurou-se então um local próprio, onde se pudesse construir com facilidade um edifício semelhante aos que as nações européias e norte-americanas dispunham em relação ao que seria um Sistema Penitenciário eficaz, que produzisse o efeito desejado quanto a recuperação dos condenados. No final de 1831 uma Comissão elaborou o projeto de arquitetura da Casa de Correção, inspirado no modelo Panóptico¹ de prisão inglesa.

As obras foram concluídas em 1850, quando foi inaugurada a Casa e aprovado, pelo Decreto nº 678, de 6 de julho daquele ano, o primeiro regulamento da Instituição (COSTA; MACEDO *apud* SILVA, 1997, p. 106). A Casa de Correção funcionou apenas com dois raios de seu projeto original por não ter havido verba suficiente para o término da construção, recebendo poucas modificações em relação ao seu regulamento inicial.

A partir da instalação da Casa de Correção no Rio de Janeiro, o sistema prisional brasileiro se ampliou tentando responder à dinâmica criminal, porém, a situação era precária nas cadeias de praticamente todo o país onde também se identificavam maus-tratos e a mistura de condenados sem a devida classificação de periculosidade e natureza criminal. O breve panorama histórico do sistema penitenciário brasileiro permite perceber a influência da Igreja num primeiro momento e a tentativa de implantação das idéias européias e norte-americanas como o Panóptico e o Auburniano² para a realidade brasileira, o que ocorreria também no Rio Grande do Sul.

¹ O modelo Panóptico será mais bem referenciado no terceiro capítulo deste texto.

² Para maiores detalhes acerca do modelo Auburniano, consultar Farias Júnior (1990).

1.1.2 A Implantação do Sistema Prisional no Rio Grande do Sul

Tal como o restante do país, especialmente o Rio de Janeiro e São Paulo, o sistema prisional do estado do Rio Grande do Sul teve uma trajetória semelhante ao exposto na seção anterior. Pode-se considerar como primeira cadeia do estado o Forte Jesus-Maria-José, que além de defesa servia também de local para confinamento de presos. Já em se tratando de estruturas específicas para prisão, é importante citar a Cadeia Velha e a Casa de Correção de Porto Alegre, que além de terem sido as primeiras instituições prisionais do estado, a partir das limitações destas apareceriam novas casas prisionais na capital, como o Presídio Central, e no interior do estado (Província), como é o caso do Presídio Estadual de Erechim.

Embora um Edital de 1794 já ordenasse a construção de uma Cadeia em Porto Alegre (OLIVEIRA *apud* SILVA, 1997, p. 112) até 1805, os presos da Província continuaram a serem recolhidos ao Quartel da Guarda até 1809, onde não oferecia as condições adequadas de segurança (WOLFF, 2003, p. 29). Em 1809 iniciaram as atividades da Cadeia Velha (Figura 3), localizada onde hoje é o encontro das ruas Vigário José Inácio e Professor Annes Dias, chegando a abrir fachada com a Rua Salgado Filho³. A referida cadeia não teve um planejamento técnico-prisional como teve a cadeia carioca, o que em pouco tempo tornou-a uma instalação insalubre, desorganizada e superlotada. As comissões responsáveis pelas vistorias da cadeia citavam em seus relatórios o estado aterrorizador que se encontravam estas instituições e propunham soluções para os problemas penitenciários, que não eram levadas em conta, tamanha a falta de verbas e de organização da Província nesse setor (SILVA, 1997, p. 113).

³ Pela conformação atual da cidade de Porto Alegre, têm-se como ponto de referência para dar a idéia prática da localização, as proximidades da Usina do Gasômetro.

Figura 3 - Cadeia Velha de Porto Alegre.



Fonte: SUSEPE/RS, (2004).

Passados trinta anos, o sistema prisional da capital sofreria reformas nas instalações, e a Cadeia Velha seria demolida. Em 13 de maio de 1841, o Presidente da Província, Saturnino de Souza e Oliveira, autorizou a transferência dos presos da Cadeia Velha para o Quartel do 11º Batalhão (WOLFF, 2003, p. 29). A demolição não representou reformas imediatas na estrutura penitenciária do estado, pois nos dez anos seguintes os detentos transferidos para o Quartel lá continuaram, e com a demanda de novos presos, o 8º e o 13º Batalhões também passaram a servir como cárceres, com as mesmas críticas que cabiam à velha cadeia (SILVA, 1997, p. 116).

Em Relatório enviado à Assembléia Legislativa Provincial, o então Presidente, Pimenta Bueno (1850), assinalava a importância de “conservar a vida e reformar os costumes dos desgraçados criminosos, e o systema [*sic*] das prisões é quem facilita, ou impossibilita este dever social” (SILVA, 1997, p. 121-122). As palavras do Presidente condizem com a lógica da reforma penitenciária moderna, segundo a qual, a correção para além do castigo, acabou determinando a função para qual deveria ser projetada uma Casa de Correção.

Em 1835, uma cópia da planta da Casa de Correção carioca foi requisitada para que se construísse obra semelhante em Porto Alegre. A construção foi iniciada em 1852, sob chefia de Luiz Alves Leite de Oliveira Bello, então vice-presidente, de forma que em 1855 puderam ser transferidos do Quartel do 13º Batalhão, 196 presos para a inacabada nova cadeia, situada na ponta do Arsenal em Porto Alegre, na beira do rio Guaíba, com capacidade para 200 detentos (WOLFF, 2003, p. 31).

As obras da Casa de Correção (Figura 4) somente seriam concluídas em 1864. Na ocasião, o corpo da penitenciária desdobrava-se em três andares e apresentava um aspecto imponente, contando com noventa e nove células. Porém, algum tempo depois (1878), com a

elevação da população carcerária, a da Casa de Correção de Porto Alegre abrigava 325 presos com a proporção de 1 cela para cada 12 presos. Com o constante aumento populacional e conseguinte da criminalidade, a situação piorou e em 1922 a população carcerária chegava a 579 presidiários com a proporção aumentada para uma cela para cada quinze detentos. Em 1939 foram registradas 1.750 entradas de presos na Instituição, em 1940 esse número alcançou a 2.216, e em 1941 subiu para 2.234 detentos (SUSEPE/RS) sem que se alterasse a estrutura física da Casa. O fato é que nesta época, mesmo com a previsão legal de que a pena fosse cumprida no local mais próximo onde o delito ou crime tenha sido cometido, o que se observa é que a população da Casa de Correção era oriunda de várias localidades do estado. De acordo com Silva, (2005, p. 53), este fato pode ser explicado pela precariedade das instituições penais do interior que, não raras vezes, eram constituídas a partir de casas comuns adaptadas. Dessa forma, a demanda de presos do interior para a Casa de Correção de Porto Alegre, era um dos fatores da sua superlotação.

Diante de tal situação, o então presidente da Província Ângelo Muniz da Silva Ferraz (1858), tentou explicar através de um Relatório, que a Casa de Correção não oferecia a segurança necessária por não ter sido construída conforme a planta, visto que isto demandaria um volume grande de recursos (SILVA, 1997, p. 126).

Figura 4 - Casa de Correção de Porto Alegre.



Fonte: SUSEPE/RS, (2004).

Depois da Casa de Correção de Porto Alegre, o estado do Rio Grande do Sul registrou alguns momentos na política prisional dignos de destaque. Em 1913 definia-se um novo regulamento para a Casa de Correção, marcando a introdução do sistema progressivo no cumprimento da pena, evidente no artigo 53 do regulamento da Casa que previa que

“conforme a diligência e boa vontade dos operários, o mestre da oficina lhes dará cartões de prêmios, o que dará lugar a recompensas, a juízo do administrador” (WOLFF, 2003, p. 33). O Decreto nº 3356 de 1924, determinou a instalação do Manicômio Judiciário no Hospício São Pedro, para atendimento dos alienados; o Decreto nº 4 664 de 5 de dezembro de 1930, determinou a criação da Colônia Correccional, que em 1938 seria instalada no município de São Jerônimo (atual Charqueadas) sob o nome de Colônia Penal Agrícola General Daltro Filho, para abrigar presos por vadiagem, mendicância ou contravenções como jogo, punga (batedores de carteira) e cafetinagem; a criação do Reformatório de Mulheres Criminosas (1939), sob administração da Congregação de Nossa Senhora da Caridade do Bom Pastor d’Angeles, passando a chamar-se respectivamente Instituto Feminino de Readaptação Social, e depois Penitenciária Feminina Madre Pelletier, instituições que e conjunto com a Casa de Correção, seriam organizadas num único Serviço, em acato ao Decreto nº 6860, de 7 de dezembro de 1937. Pelo Decreto nº 7 601, de 5 de dezembro de 1938, foi criada a Diretoria de Presídios e Anexos, que iria superintender todas as instituições acima citadas, além da Colônia Penal Agrícola, Reformatório de Mulheres Criminosas e as cadeias civis de todo o estado.

Em 30 de outubro de 1956, o então Secretário do Interior e Justiça, Walter Peracchi Barcellos, submete à consideração do então governador, Ernesto Dornelles, o projeto de obra da Casa de Prisão Provisória de Porto Alegre. Inaugurada em 1959, a referida Casa possibilitou a desativação da antiga Casa de Correção (que já havia passado por diversos motins e incêndios) até então a principal instituição prisional do estado, e a transferência dos presos para a nova Casa três anos mais tarde, em 1962. A falta de preparo de presos e funcionários fez com que muitos equipamentos da nova instituição fossem danificados, tendo imediatamente que sofrer reparos, sendo que, em pouco tempo, a Casa de Prisão Provisória já apresentava as mesmas condições precárias vividas na Casa de Correção. Mesmo assim, a partir de sua inauguração, A Casa de Prisão Provisória tornou-se o principal estabelecimento penal do estado também avaliado como o de maior porte e abrangência, sendo assim até os dias de hoje. Sob o nome de Presídio Central (Figura 5), hoje é considerada a Cadeia Pública mais lotada do Brasil sob eminente risco de interdição com 4,7 mil homens ocupando um espaço destinado para 1,4 mil. (*ZERO HORA*, 5 out. 2008, p. 42).

Figura 5 - O Presídio Central atualmente.



Fonte: Andrade (2007).

Para melhorar as condições do sistema penal do Rio Grande do Sul, foi criada em 1951, por sugestão do então Secretário do Interior e Justiça, João Goulart, uma comissão com a missão de planejar uma série de reformas nos Foros e Cadeias estaduais. Por iniciativa desta equipe, iniciou-se em 1952 a construção de presídios pelo interior dentre os quais estaria o Presídio Municipal de Erechim, o qual será mais bem referenciado no capítulo à seguir.

1.2 Sistema Educacional

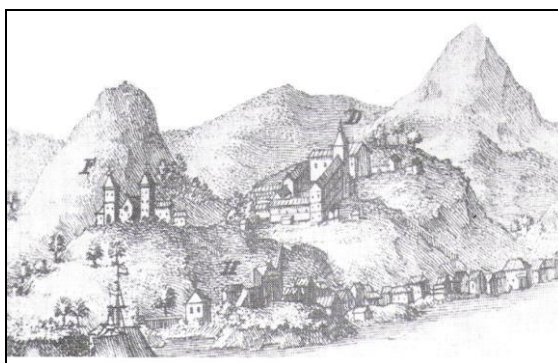
Nesta segunda seção projeta-se uma breve análise genealógica desta vez do sistema educacional no Brasil e no Rio Grande do Sul, de modo a identificar os agravantes históricos que porventura se encontram representados nas intenções políticas para a área educacional, e são retratados no aspecto institucional pelas condições que as escolas do país e do estado se apresentam.

1.2.1 A Implantação do Sistema Educacional no Brasil

Por volta de 1549 o Governador Geral Tomé de Souza desembarca em Salvador com 4 padres e 2 irmãos jesuítas chefiados por Manoel da Nóbrega, eram os nossos primeiros educadores. Com o objetivo de difundir a fé católica convertendo os indígenas através da

catequese e instrução, quinze dias após sua chegada construíram o primeiro colégio⁴, em Salvador, tendo como mestre o Irmão Vicente Rodrigues, que se tornou o primeiro professor nos moldes europeus em terras brasileiras. O período da permanência dos jesuítas no Brasil (1549 a 1749) foi de implementação dos estudos e fundação dos primeiros colégios. De Salvador a obra jesuítica estendeu-se para o sul, e em 1570, já contava com cinco colégios de instrução elementar localizadas em Porto Seguro, Ilhéus, São Vicente, Espírito Santo e São Paulo de Piratininga, e três colégios situados no Rio de Janeiro (Figura 6), em Pernambuco e na Bahia (BELLO, 2001, p. 3).

Figura 6: A letra (D) representa a gravura do Colégio dos Jesuítas no Morro do Castelo, Rio de Janeiro.



Fonte: Hilsdorf (2003, p. 1).

Os estabelecimentos dos jesuítas talvez não apresentassem muita regularidade, ou a uniformidade rigorosa que os programas oficiais chegaram depois a estabelecer, mas nos séculos XVI e XVII, nada era muito regular ou metódico e não era de se admirar que a instrução pública não fosse uniforme (ALMEIDA, 1989, p. 27). A seu favor, os jesuítas logravam reconhecida formação e qualidade no ensino que propunham, além do fato de que cada instituição tinha o número de estudantes que fosse capaz de sustentar. De acordo com Schmitz (1994, p. 58), recomendava-se prudência no início das obras escolares para existir um consenso, nem muitos alunos, nem poucos, deixando-se uma margem para que o colégio pudesse evoluir sem dificultar sua administração e sustento.

Dois séculos após sua chegada, por volta de 1759, a Companhia de Jesus foi expulsa pelo então ministro da Coroa Portuguesa Marquês de Pombal, sob a justificativa de que era

⁴ De acordo com Almeida (1989, p. 25), os primeiros conventos fundados pelas ordens religiosas que abriram escolas para meninos foram denominados Colégios, os outros conservam o nome de Conventos.

preciso emancipar o ensino público da influência pedagógica dos jesuítas. Segundo Bello (2001, p. 3), no momento da expulsão os jesuítas possuíam 17 colégios e seminários, além de seminários menores e escolas de primeiras letras instaladas em todas as cidades onde havia casas da Companhia de Jesus.

Educação Pombalina

Através da legislação pombalina entra em cena a primeira tentativa portuguesa de promover a educação pública estatal. As escolas da Companhia de Jesus tinham por objetivo servir aos interesses da fé, e Pombal pensou em organizar a escola para servir aos interesses do Estado. Foram então instituídas as aulas régias (aulas de disciplinas isoladas), logo, em 1760 foram nomeados os primeiros professores régios. Porém, se percebe que embora a reforma pombalina tenha pretendido criar um sistema de instrução pública, isso não ocorre principalmente pela pequena quantidade de mestres régios nomeados para trabalhar na Colônia. Segundo Bello (2001, p. 4), os professores geralmente não tinham preparação para a função, já que eram improvisados e mal pagos.

Na opinião de Almeida (1989, p. 30), enquanto os padres da Companhia de Jesus residiram no Brasil, mantiveram numerosas escolas dirigidas por professores realmente hábeis. Depois de sua expulsão, outras ordens religiosas procuraram continuar as obras do ensino público, mas permaneceram muito aquém de seus antecessores. Da ruptura com os jesuítas, continuaram a funcionar o Seminário Episcopal (no Pará) e os Seminários de São José e São Pedro, que não se encontravam sob a jurisdição jesuítica; a Escola de Artes e Edificações Militares, na Bahia e a Escola de Artilharia, no Rio de Janeiro (BELLO, 2001, p. 4).

Em 1808, o Rei Dom João transfere a sede da Corte para o Brasil. No que diz respeito ao ensino, as obras primeiro se restringem aos cursos superiores que são profissionalizantes e criados como estabelecimentos isolados nos município da Corte e na Bahia, com objetivo de servir aos interesses dos reinóis recém transferidos e dar conta de necessidades tidas como mais urgentes, como a defesa militar e a saúde. De acordo com Vieira & Farias (2007), nesse período o primário continua sendo a escola de ler e escrever, o ensino secundário permanece sob a organização de aulas régias e a educação no Brasil é modesta, se comparada à espanhola e inglesa da mesma época. As autoras apontam para duas instituições que conseguem se

destacar nesse período: o Seminário de Olinda em Pernambuco (Figura 7) e o Colégio do Caraça em Minas Gerais (Figura 8).

Figura 7: Seminário de Olinda (PE), atualmente.



Fonte: Melcop (2009).

Figura 8: Colégio do Caraça em 1900.



Fonte: APM - Arquivo Público Mineiro.

De acordo com Vieira & Farias (2007, p.44), o Seminário de Olinda, fundado em 1800, se transformou no melhor colégio de instrução secundária do Brasil durante certo período, que juntamente com o Colégio do Caraça, fundado em 1820 em Minas Gerais, representavam certa qualidade no ensino da época merecendo destaque, “de resto, as iniciativas de escolarização parecem quedar-se no esquecimento”

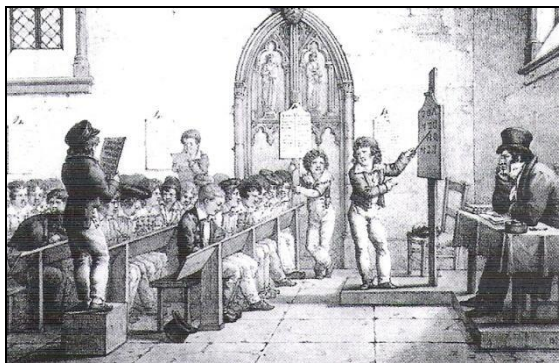
Educação no Período Imperial

Após a Proclamação da Independência (1822) o país parece começar a reconhecer a importância da instituição escolar. Mesmo frustrado, o Projeto de Constituição da Assembléia Constituinte de 1823, em seus Anais, registra a situação do campo educacional. Os constituintes de diferentes províncias denunciavam a precariedade da educação em suas regiões de origem. A falta de escolas, a inexistência de recursos e os baixos salários estão assinalados nas falas de deputados de diferentes províncias⁵. Na tentativa de se suprir tais problemas, em 1827 torna-se oficial o Método Lancaster, ou do “ensino mútuo”, onde um aluno treinado ensinava um grupo de dez alunos sob a rígida vigilância de um inspetor. De acordo com Saviani (2007, p. 128), sob rigorosa disciplina os alunos eram dispostos sentados

⁵ Partes de alguns dos depoimentos encontram-se transcritos em Vieira & Farias (2007, p. 55).

em bancos de madeira de maneira hierarquizada em um salão único e bem amplo. O mestre, sentado em uma cadeira alta, supervisionava toda a escola, em especial, os monitores.

Figura 9: Gravura representando o método Lancaster ou Ensino Mútuo em 1827.



Fonte: Saviani (2007, p.127).

Desta maneira alunos ensinavam alunos na tentativa de atender o maior número possível de educandos com o mínimo de gastos. A Fala do Trono de 1823, quando Dom Pedro I anunciou a abertura de uma Escola Lancasteriana na capital do Império, caracteriza o método como “engrenagem de ensino baseada na divisão precisa do trabalho de mestres de alunos e de controle do comportamento por meio de sinos, palmas, gestos e olhares, acoplados a rígida hierarquia” (PATTO, 2007, p. 8).

Em 1831, Dom Pedro I renunciou ao trono em favor de seu filho e volta a Portugal. Nesse momento, a educação não era prioridade política, a escola era privilégio de uma minoria das cidades onde se concentravam os interesses políticos e econômicos, como no Rio de Janeiro e em Salvador, nas demais Províncias a educação caminhava a passos lentos. Os primeiros anos do Reinado, de Dom Pedro II foram marcados por várias propostas de reforma no âmbito educacional, mas muitos historiadores registram o fracasso dessas práticas pela falta de infra-estrutura e pela indiferença política das elites. De acordo com Vieira & Farias (2007, p. 64), por esse motivo as propostas configuram-se como “reformas que não mudam”. Embora o Império tenha um saldo positivo em termos de iniciativas, neste período ainda não estava em pauta a idéia de um projeto educativo para a maioria dos brasileiros e a escola ainda era privilégio da nobreza.

O Ato Adicional de 1834 delegou às Províncias o direito de regular e promover a educação primária e secundária. De acordo com Ribeiro (1998, p. 50), na tentativa de

imprimir alguma organicidade no ensino, foram criados em 1825 o Ateneu do Rio Grande do Norte e em 1836 os Liceus da Bahia e da Paraíba. Ainda merece destaque, a criação do Colégio Pedro II (Figura 10) em 1837, nas dependências do Seminário de São Joaquim, na cidade do Rio de Janeiro.

Figura 10: Colégio Pedro II no período de sua criação.



Fonte: Andrade (2009).

Além de tratar-se do primeiro colégio de instrução secundária oficial do país, pretendia servir de modelo para a instrução pública secundária do Município da Corte e demais províncias. No entanto, efetivamente o Colégio Pedro II não conseguiu se organizar até o fim do Império para atingir tal objetivo, o fato é que a reunião das antigas aulas régias nos liceus provinciais, criados sem muita organização, na prática não passavam de reunião de aulas avulsas num mesmo prédio. A falta de recursos devido ao sistema falho de arrecadação de tributos impossibilitou as províncias de criarem uma rede organizada de escolas. De acordo com Romanelli (1996, p. 40), dessa forma, principalmente o ensino secundário ficou nas mãos da iniciativa privada, enquanto o primário foi abandonado com poucas escolas, sobrevivendo graças ao sacrifício de alguns mestres-escola, que, destituídos de habilitação para o exercício de qualquer profissão rendosa, se viam na contingência de ensinar. Ribeiro (1998, p. 49), compartilha deste ponto de vista ao afirmar que durante a primeira metade do século XIX a educação apresentava graves deficiências quantitativas e qualitativas, como consequências da instabilidade política, insuficiências de recursos, além do regionalismo que imperava nas Províncias. De acordo com a autora, mesmo as escolas de primeiras letras, eram de número reduzido, com seus objetivos, conteúdos e metodologia, também limitados.

A partir do momento em que movimentos migratórios começavam a inchar os centros urbanos que se industrializavam, as dificuldades educacionais passam a dividir as atenções do império com outro problema: o significativo aumento dos índices de criminalidade urbana. Diminuir estes índices passou a fazer parte do plano de metas políticas. De acordo com Patto (2007, p. 8), seguindo a tendência europeia, intelectuais e políticos brasileiros que pensavam o futuro da nação atribuíam à escola a realização dessa tarefa. O autor sinaliza neste período, o início da presença do lema: "Escolas cheias, cadeias vazias",⁶ que tomava corpo entre políticos, juristas, médicos e educadores de tendência republicana. No decreto de 1879, sobre a reforma do ensino, de autoria do Ministro Leôncio de Carvalho, a obrigatoriedade do ensino já se justificava não só como recurso de desenvolvimento das forças produtivas, mas também de diminuição de gastos com segurança pública:

toda despesa feita com a instrução do povo importa, na realidade, uma economia, porque está provado, por escrupulosos trabalhos estatísticos, que a educação, diminuindo consideravelmente o número de indigentes, de enfermos e de criminosos, aquilo que o Estado despense com as escolas poupa em maior escala com asilos, hospitais e cadeias (MOACYR *apud* PATTO, 2007, p. 9).

A idéia do lema "Escolas cheias, cadeias vazias" ganhava força, ao passo que convenciam cada vez mais as autoridades imperiais de que a ausência da escola deixava espaço ao ensino maléfico da rua e da taverna. Convicto disso, Rui Barbosa concluiu que

antes assalariar o mestre-escola do que o oficial de polícia; este protege a minha fazenda; o outro ensina a respeitá-la. Previnamos o mal: é melhor do que ter de reprimi-lo. Cada dólar que desembolsamos pela instrução é um prêmio de seguro que pagamos para o tempo vindouro. O Estado, no Brasil, consagra a esse serviço apenas 1,99% do orçamento geral, enquanto as despesas militares nos devoram 20,86% da despesa total (BARBOSA *apud* PATTO, 2007, p. 19).

⁶ De acordo com Patto (2007, p. 9), o lema foi muito citado durante a segunda metade do século XIX por vários intelectuais europeus, entre eles o escritor francês Victor Hugo, a quem alguns historiadores do período atribuem a autoria. Uma pesquisa documental com destaque para os pareceres de Rui Barbosa sobre a educação nacional, datados de 1882-1883, mas voltados para o projeto republicano que estava em andamento, comprova que o lema é antigo no discurso educacional do país e data da passagem do Império para a República. "Aos problemas sociais que a dissolução da ordem imperial desenhava na cena urbana, ele contrapunha a educação, à qual caberia temperar os homens para as agruras da pobreza por meio da crença na redenção pelo trabalho".

Observa-se na política brasileira, o surgimento da concepção de educação/escola como órgão preventivo da criminalidade/prisão, o que resultaria em economia ao Estado. No entanto, a constituição desse ideário dependia de investimento no campo educacional e modernização do cotidiano escolar. Embora registradas muitas intenções nesse aspecto, não passaram de idéias prescritas nos arquivos imperiais. A prevenção da criminalidade por meio da educação de fato, não ocorreu durante o Império, tamanha a precariedade do sistema educacional da época. Documentos oficiais falavam da marcha lentíssima, quando não de estagnação ou mesmo de retrocesso na construção de um sistema de instrução pública. Em 1849, o “Relatório Gonçalves Dias”⁷ descrevia a situação da educação nos estabelecimentos públicos das províncias do norte do Brasil. O referido relato citava a lastimável diversidade de legislação de Província a Província, a respeito da instrução pública, denunciando as insuficientes matérias ensinadas e a má escolha de material didático, além da infrequência escolar por parte dos alunos, como fatores que prejudicavam em muito a qualidade do ensino (ALMEIDA, 1989, p. 27). É este o quadro educacional que se apresenta durante o período imperial. Mesmo diante das várias intenções, a história demonstra que pouco se fez pela educação brasileira durante este período, ao passo que muitos indícios apontam para a deficitária qualidade do ensino.

Educação no Período Republicano

A simples passagem do Império para a República não mudou as circunstâncias educativas no Brasil, a educação para o povo não era preocupação do poder público e era ainda um privilégio de muito poucos. As discussões pedagógicas, sobretudo aquelas referentes às propostas metodológicas, foram demonstrando a necessidade da construção de espaços próprios para a escola como condição da realização de sua função social específica. Essa perspectiva passou a defender o método intuitivo em lugar do ensino mútuo e a escola foi sendo invadida por todo um arsenal inovador de materiais didático-pedagógicos (globos,

⁷ Em 1849, o governo imperial encarregou um dos mais ilustres poetas brasileiros, Dr. Antônio Gonçalves Dias, de visitar os estabelecimentos de instrução pública das Províncias do Norte do Brasil. O “Relatório Gonçalves Dias” foi o primeiro levantamento regional do ensino brasileiro, apresentando-se como uma importante fonte documental para compreender o ensino da época. O referido documento encontra-se transcrito em Almeida (1989, p. 335 - Anexo 2).

cartazes, coleções, carteiras, cadernos, livros...), sobretudo ao final do século XIX, momento em que as simples adaptações dos espaços existentes já não eram suficientes.

A partir de 1893, partindo de São Paulo e depois em vários estados brasileiros⁸, se assumiria a proposta dos grupos escolares. Centralizados nas escolas primárias, apresentavam-se como prática e representação que permitiam aos republicanos romper com o passado Imperial, quando uma escola era uma classe regida por um professor que ministrava o ensino elementar a um grupo de alunos em níveis ou estágios diferentes de aprendizagem (SAVIANI, 2007, p. 172). Essas escolas então isoladas, foram reunidas, dando origem, ou sendo substituídas pelos grupos escolares, que em 1906 no estado de Minas Gerais eram compostos de

salas de aulas bastante espaçosas, iluminadas e bem ventiladas, sendo em número e dimensões calculadas em razão de 40 crianças em cada sala e com ambiente de 5 metros cúbicos para cada menino; um vasto salão para museu; gabinetes para diretoria e professores; dependências para instalação de reservados e, finalmente, galpões para exercícios físicos e trabalhos manuais (MINAS GERAIS *apud* FARIA FILHO, 1998, p.13).

De acordo com Faria Filho & Vidal (2000, p. 7), os materiais do ensino intuitivo, as carteiras fixas no chão, e a posição central da professora pareciam indicar lugares definidos para alunos e mestre em sala de aula. A indicação precisa de espaços individuais na sala de aula e o controle dos movimentos corporais na hora de recreio conformavam uma economia gestual e motora que distinguia o aluno escolarizado da criança sem escola. A cultura escolar elaborada tendo como eixo articulador os grupos escolares atravessou o século XX, constituindo-se em referência básica para a organização seriada das classes, para a utilização racionalizada do tempo e dos espaços e para o controle sistemático do trabalho das professoras.

Entre 1907 e 1912, a presença do setor privado no ensino secundário e superior aumentava, enquanto a do setor público diminuía, tanto que os números revelam o afastamento das camadas populares do acesso à escola. De acordo com Ribeiro (1998, p. 85), ainda neste período (1907) o tipo comum de escola primária era a multisseriada, com um só professor e uma só classe agrupando alunos de vários níveis de adiantamento. O método era utilizado nesse período devido à política de expansão do ensino que contrastava com a falta de

⁸ Para maiores informações sobre a disseminação dos grupos escolares nos demais estados do Brasil, consultar Saviani (2007, p. 173-174).

verbas, o que pretendia-se sanear por meio da multisseriação, através do atendimento do maior número de alunos em menor tempo e com o mínimo de gastos possíveis. O fenômeno da urbanização no Brasil se acelerou cada vez mais a partir do final do século XIX, o que aumentou a busca generalizada da população pela escola e a sua conseqüente ampliação – mesmo que irregular, mas sempre presente em alguma medida – das unidades escolares, do número de matrículas e do número de professores. De acordo com Ribeiro (1998), é nesse contexto que ocorre uma significativa alteração, mais de ordem quantitativa do que qualitativa na organização escolar brasileira, pois trata-se de uma ampliação que mantém de forma agravada os problemas tradicionais que se arrastam até os dias atuais, tanto que não se pode atender a toda população em idade escolar e ainda são altos os índices de repetência e evasão. De acordo com a autora, “uma ampliação que, de um lado, com o aumento da população, representa em números absolutos o atendimento de um maior número de pessoas, de outro, representa também em números absolutos, mais gente sendo reprovada, expulsa da escola logo após a entrada” (Ibid., p. 199).

Outros autores também destacam o aumento populacional paralelo à precária expansão de ensino no Brasil durante esse período. Segundo Romanelli (1996, p. 14), a contar de 1930 o ensino expandiu-se fortemente por causa do crescimento sensível da demanda social de educação decorrentes do crescimento demográfico e da intensificação do processo de urbanização, no entanto, apesar da grande expansão do ensino, este foi deficiente tanto em seu aspecto quantitativo como estrutural. De acordo com a autora, a expansão escolar processou-se de forma atropelada e improvisada, a distribuição de oportunidades educacionais cresceu, no entanto, esse crescimento não se fez de forma satisfatória nem em relação à oferta nem em relação à qualidade (Ibid., p. 61).

De acordo com Faria Filho & Vidal (2000, p. 11), nos anos de 1930, uma nova política de edificações escolares se desenhava no Rio de Janeiro e em São Paulo. Anísio Teixeira, no Rio (1933), e Almeida Júnior, em São Paulo (1936), apresentaram propostas para construção de prédios escolares mais simples e econômicos, baseados em uma arquitetura funcional racional. A proposta de Almeida Júnior projetava edifícios com 4 a 25 salas, abrigando 40 alunos cada, em dois ou três pavimentos de acordo com a densidade populacional dos bairros em que fossem instalados. Deveriam conter espaços para Educação Física, instalações médicas e dentárias, chuveiros e hortas para os estudos de botânica e higiene escolar, sendo ocupados em dois turnos. No Rio de Janeiro questões similares eram discutidas. Combinando

um modelo⁹ de escolas nucleares ou escolas-classes com o das escolas-parque ou parques escolares. As novas construções escolares pretendiam um ensino em tempo integral. Em 1947, este modelo foi implantado a partir da articulação entre escolas-classe e escola-parque, realizado por Anísio Teixeira quando assumiu a Secretaria Estadual de Educação e Saúde na Bahia, sendo que, em 1950, era inaugurado o Centro Educacional Primário Carneiro Ribeiro, primeiro e único conjunto a associar escolas-classe e parque, naquele estado.

No entanto, diante do explosivo crescimento urbano-industrial do Brasil neste período, a expansão do ensino no país fica comprometida pela falta de verbas e de estrutura de ensino, o que acaba por comprometer a qualidade da educação proposta. De acordo com Ribeiro (1998, p. 85) diante deste cenário, a educação nacional se vê envolvida por uma questão que, mesmo sob outras proporções, persiste ainda aos dias de hoje: atender menos e melhor, ou mais e pior.

Segundo Fernando de Azevedo (*apud* ARANHA, 2006, p. 309), de 1930 a 1940 o desenvolvimento do ensino primário e secundário alcançou níveis jamais registrados até então no país. De 1936 a 1951 o número de escolas primárias dobrou e o de secundárias quase quadriplicou, ainda que essa expansão não fosse homogênea, por se concentrar nas regiões urbanas dos estados mais desenvolvidos. O fato é que o crescimento urbano-industrial do Brasil obrigou os governadores de estados como São Paulo, a adotarem medidas emergenciais para atender a demanda por mais vagas nas escolas públicas. Entre as medidas adotadas por Jânio Quadros naquele estado pode-se destacar: instalação das classes de emergências; aumento do número médio de alunos por classe – que passou de 25, em 1935, para 40, em 1959 – construção de galpões de madeira mobiliados com móveis feitos de caixotes para a instalação das escolas elementares, ignorando ostensivamente a ação do Convênio Escolar¹⁰ e a extensão dos ginásios tradicionais, que passaram a funcionar em prédios de grupos escolares ou de escolas privadas configurando num verdadeiro derramamento de escolas secundárias no estado de SP (HILSDORF, 2003, p. 114). A demanda por mais educação escolar no país fez

⁹ Nas regiões menos populosas seriam construídas escolas “tipo mínimo”, com capacidade de 3 classes para 240 alunos. Para atender 1000 alunos, até 12 classes, eram propostas “escolas nucleares” ou “escolas-classes”. Aproximadamente, a cada quatro “escolas-classes”, corresponderia uma “escola-parque” para 4000 alunos, responsável pela educação física, musical, sanitária; pela assistência alimentar e pelo uso da leitura em bibliotecas infantis e juvenis. O uso desses espaços seria alternado, de tal maneira que no primeiro turno a criança teria o ensino “propriamente dito”, e no segundo, um parque escolar aparelhado (TEIXEIRA *apud* FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p. 12).

¹⁰ O Convênio Escolar era um órgão técnico encarregado de projetar os edifícios escolares que eram construídos pela Prefeitura, que por sua vez os repassava para o governo do estado para a implantação das escolas. O convênio vinha desenvolvendo desde 1943 um cuidadoso programa de arquitetura escolar que se direcionava aos princípios de higiene e das funções que seriam desenvolvidas nos espaços escolares.

com que a política educacional da época se direcionasse para a ampliação da oferta de um precário ensino que atendia apenas aos pedidos de vagas.

Durante o governo de João Goulart surge a Primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB-1961) que mais favorecia a ideologia da escola privada do que o aprimoramento da escola pública. Um flagrante de retrocesso da referida LDB é a eliminação da gratuidade para ensino oficial. Nas décadas de 1960 e 1970 durante a ditadura militar, a tentativa de aplicar na escola o modelo empresarial inclinou a educação brasileira a uma tendência tecnicista na qual o objetivo era adequar a educação às exigências da sociedade industrial e tecnológica, com economia de tempo, esforços e custos por meio da “racionalização”, próprias do sistema capitalista (ARANHA, 2006, p. 315). Essa pedagogia correspondeu a uma reorganização das escolas que passaram por um crescente processo de burocratização.

Na reforma do ensino de 1º e 2º graus (1971), os antigos primário e ginásial são substituídos pelo ensino de 1º grau, destinado à formação da criança e do pré-adolescente, e o ensino médio passa a chamar-se 2º grau, destinando-se à formação integral do adolescente. Ao final dos anos de 1970, as entidades de professores das escolas públicas de 1º e 2º graus vão se filiando a entidades profissionais, e após a Constituição de 1988 que retirou a restrição à sindicalização de funcionários públicos, transformam-se em sindicatos. A partir daí, os professores intensificam as mobilizações em vários estados do país a fim de recuperar as perdas salariais que haviam atingido índices inéditos, agravando a pauperização da profissão.

De acordo com Saviani (2007, p. 404), a partir de 1982, diversos governos estaduais opositores ao regime militar ensaiaram medidas de política educacional de interesse popular. O autor destaca os Centros Integrados de Educação Pública (Cieps) criados durante o governo de Leonel Brizola no Rio de Janeiro, instituições que tinham um projeto similar ao de Anísio Teixeira na Bahia, embora neste, a escola-classe com e a escola-parque tivessem propostas diferentes.

Os Cieps poderiam acomodar mil crianças em horário integral de dois turnos. Os alunos recebiam uniforme e todo material didático. As escolas espalhadas por todo o estado ofereciam infra-estrutura composta de bibliotecas, quadras de esporte, refeitório, vestiário, gabinete médico e odontológico. De acordo com Aranha (2006, p. 323) a primeira instituição foi inaugurada em 1985, e ao final de 1987 funcionavam entre críticas e aplausos¹¹, 117 Cieps no estado do Rio de Janeiro.

¹¹ Segundo o autor, o projeto dos Cieps envolto de ampla propaganda, provocou reações contraditórias de aplausos e rejeições pelo fato de sugerirem intenções eleitoreiras, pelo elevado custo financeiro das obras e o

Figura 11: Imagem atual do primeiro Ciep inaugurado no Rio de Janeiro.



Fonte: Brizola (2009).

O fato é que com o passar do tempo, nem mesmo os Cieps – considerados na época instituições modelos – resistiram à escassez de investimentos e a descontinuidade das políticas públicas educacionais, sobretudo, às mudanças das gestões de governo. Logo após o término do mandato de Leonel Brizola, o projeto educacional dos Cieps já havia sido modificado, e atualmente observa-se a grande distância do projeto original, tanto que algumas instituições nem mesmo oferecem mais a educação em tempo integral. “Hoje os Cieps são escolas comuns que sofrem dos mesmos problemas e deficiências, como qualquer outra” (*O GLOBO*, 22 jun. 2008, p. 16).

Em 1996, acontece uma nova indicação de rumos para a política educacional brasileira com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96, primeira lei geral da educação desde 1961. Esta tem ampla repercussão sobre o sistema escolar, o governo federal assume a definição da política educacional como tarefa de sua competência descentralizando sua execução para os estados e municípios. A partir deste período, o controle do sistema educacional do país passa a ser exercido através de políticas de avaliações¹² (Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), e a Prova Brasil) centradas nos resultados alcançados pelos alunos. Além destas, estados como o Rio Grande do Sul adotam avaliações próprias como o Sistema de Avaliação do Rendimento

assistencialismo da proposta que atribuía à escola o papel de resolver problemas sociais como a infância abandonada, a carência de alimentação e o tratamento de saúde. A principal objeção referia-se ao saldo alcançado, pois dos 500 Cieps prometidos, apenas 117 entraram em funcionamento.

¹² Estas avaliações serão melhor referenciadas no segundo capítulo deste texto

Escolar do Rio Grande do Sul (SAERS), que busca a representação de uma imagem do ensino e determina o direcionamento de investimentos.

1.2.2 A Implantação do Sistema Educacional no Rio Grande do Sul

Antes da Independência do Brasil (1822)

Por volta de 1626 ocorre a chegada dos jesuítas espanhóis ao sul do Brasil e o estabelecimento das Missões, o que reforça a tese de que muito antes de o Continente de São Pedro do Rio Grande do Sul transformar-se em Província do Brasil, os jesuítas já aplicavam entre os índios um método educacional segundo eles, capaz de “tirá-los do estado em que viviam, dotando alguns da capacidade de ler e escrever outra língua, contar, entender os preceitos da religião, assim como executar arte, música e dança” (PEE/RS).

Em decorrência da Guerra Guaranítica¹³ (1754-1756) e a consequente destruição das Missões, somadas à expulsão da Companhia de Jesus dos territórios da Espanha (1768), teve fim a aplicação do modelo educacional dos jesuítas espanhóis, sendo assim impedida a continuidade do projeto que “aí floresceu e aí desapareceu, sem ter influenciado na formação cultural da sociedade rio-grandense” (SOUZA DOCCA *apud* GIOLO, 1994, p. 9-10).

De acordo com Arriada (2007, p.40), o Continente de São Pedro do Rio Grande do Sul, mais tarde Província do Rio Grande do Sul, teve durante muito tempo uma precária formação intelectual, sendo tardia a implantação de um sistema público de educação em relação ao resto do país. Para agravar ainda mais essa situação, a aprovação da Lei de 10 de novembro de 1772 que estabelecia o subsídio literário por determinação do Márquez do Lavradio excluía o Continente de São Pedro. Esta restrição só cessaria com o Decreto de 24 de novembro de 1813, que mandou aplicar ao Continente a referida Lei de 1772. Diante da falta de uma política educacional para os rio-grandenses, alguns homens de maior visão e

¹³ Enquanto as missões atingiam o auge do desenvolvimento, as discussões diplomáticas entre Portugal e Espanha, sobre as fronteiras daquelas regiões do Rio da Prata se tornaram agudas, uma vez que os portugueses haviam desobedecido à divisão proposta pelo Tratado de Tordesilhas. A decisão final deu à Espanha a Colônia do Sacramento, ficando com Portugal as Sete Missões, só que os indígenas deveriam mudar-se dessas aldeias para a parte ocidental do Rio Uruguai, o que significava abandonar tudo o que haviam construído, além de se exporem à gana dos colonos. Lutaram bravamente no que ficou conhecida como “Guerra Guaranítica”, até sucumbirem à nova ordem (ARANHA, 2006, p. 164).

posses contratavam professores particulares para darem iniciação cultural aos seus filhos. Quanto à instrução pública, destaca-se a iniciativa do governador José Marcelino de Figueiredo, ao estabelecer no dia 2 de fevereiro de 1778, a criação do Colégio Servas de Maria, na Aldeia de Nossa Senhora dos Anjos, então primeira escola pública da Província. Dados mostram que em 1784 estudavam na Aldeia dos Anjos, 23 alunas indígenas que recebiam instrução da professora Gregória Rita Coelho de Mendonça e 20 alunos indígenas que eram instruídos pelo frei Joaquim de Santa Úrsula (PORTO *apud* GIOLO, 1994, p. 17). No entanto, ao passo que o sonho jesuítico ficara para trás, as condições educacionais no Continente não eram satisfatórias. O Presidente da Província, no Relatório de 1830 escrevia:

Os sete povos, que formaram [...] as Missões, estão quase extintos. S. Ângelo, S. João, S. Luis e S. Nicolau não têm um só índio; S. Borja, S. Lourenço e S. Miguel apenas têm 38. Os Templos, os colégios, as casas dos antigos cabildos, as dos teares são outros tantos monumentos que atestam a decadência, ou, para melhor dizer, a total ruína de Povoações em outro tempo ricas, florescentes e populosas (RELATÓRIO, 1830 *apud* GIOLO, 1994, p.11).

Para a população em geral, a primeira aula pública foi instalada em Porto Alegre no ano de 1790. O professor José Antônio da Silva Nunes ensinava ler, escrever, contar e catecismo (SOUZA DOCCA *apud* GIOLO, 1994, p. 18-19). Em nível secundário foi aberta em 1791 uma aula em Porto Alegre, onde o professor Vitorino Pereira Coelho ensinava Gramática Latina (GIOLO, 1994, p. 46). Embora se possa encontrar o surgimento de escolas públicas e particulares ainda no final do século XVIII, a educação escolar no Rio Grande do Sul adquiriu estatura institucional somente no período imperial. As intenções retratadas até aqui são tidas apenas como tímidas e esparsas experiências escolares oferecidas à população gaúcha.

Após a Independência do Brasil

Somente em 1820 com a Resolução de 14 de janeiro, iniciava-se um envolvimento incipiente do poder público com a instrução popular, provendo uma escola para meninos na capital da província. Durante esse período, mais precisamente em 27 de julho de 1820,

também ocorre a primeira nomeação de professor, referindo-se a Francisco Pedro de Miranda e Castro, nomeado para o ensino das primeiras letras em Porto Alegre (ARRIADA, 2007, p. 42). Essa mesma Resolução criava mais sete escolas em outros municípios (Santo Antônio da Patrulha, Bom Jesus do Triunfo, Rio Grande, Rio Pardo, Cachoeira e Piratini), mas que não foram providas. Dessa forma, ao chegar a Independência do Brasil, na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul, a “instrução era ministrada por um escasso número de colégios primários particulares e por apenas um público, além de uma aula de Latim no Rio Grande, uma em Pelotas, uma em Porto Alegre, onde havia também uma de Filosofia Racional” (GIOLO, 1994, p. 19-20).

Em 1825, o Conselho Provincial enviou o professor Antônio Alvares Pereira Coruja ao Rio de Janeiro para habilitar-se no ensino mútuo. Retornando em agosto de 1827, trazia a nomeação de professor de primeiras letras e a vontade de implantar o novo método nas escolas da Província. Em agosto de 1827, instalou-se então a primeira aula pública com o método lancaster em Porto Alegre (GIOLO, 1994, p. 23).

Já em 1831, o Relatório apresentado ao Conselho Geral por Manuel Antonio Galvão avaliava a realidade educacional da Província. A instrução pública oferecia um quadro desagradável: “uma só escola de primeiras letras existe em toda a Província, também uma única de Latim e outra de Geometria, não obstante da primeira classe estarem criadas nove e propostas dezenove; a falta de professores para o ensino da mocidade além de sobremaneira sensível, quase que desanima” (ARRIADA, 2007, p. 42). A partir daí, em 1832 é provida a primeira aula para meninas (não índias) na Capital. Depois disso, apenas em 1834 são providas outras aulas para o sexo feminino, em São Francisco de Paula, São José do Norte e Rio Grande. Já para meninos, a promoção de escolas de primeiras letras foi mais generosa, entre 1831 e 1834 quinze escolas foram providas¹⁴.

O Ato Adicional à Constituição Imperial (Lei n. 16, de 12 de agosto de 1834), entregou às Províncias toda a responsabilidade sobre o ensino primário e secundário. Segundo Giolo, (1994, p. 27), nesse período existiam na Província 44 aulas de primeiras letras, sendo poucas delas bem providas, logo, a deficiência educacional que já era enorme tendia a agravar-se tendo em vista que a Província teria que virar-se por conta própria. Tal medida do governo

¹⁴ Para maiores informações a respeito da localização de cada escola, dos professores responsáveis por cada aula, além dos vencimentos recebidos por esses profissionais, consultar (GIOLO, 1994, p. 24-25).

brasileiro pode ser tomado como a primeira intenção de municipalização¹⁵ da educação no Rio Grande do Sul, movimento que teve lugar no final do período imperial.

A Educação Durante a Revolução Farroupilha (1835-1845)

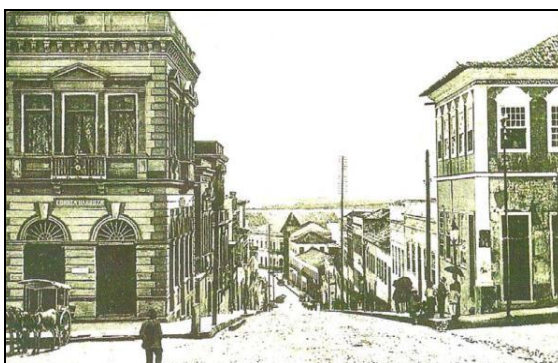
O período da Revolução Farroupilha foi marcado por diversas intenções de qualificação da educação na Província, porém, as boas intenções das leis e regulamentos não se traduziam em ações efetivas. Os resultados práticos foram insignificantes e ao término do período revolucionário (1845) a instrução provincial era ministrada em apenas 19 escolas. Os diversos Relatórios do período são unânimes em apontar a precariedade e a desvalorização da educação, principalmente no que diz respeito ao ensino secundário, onde o que existia eram aulas avulsas dispersas por algumas cidades como Porto Alegre, Pelotas, Rio Grande e Rio Pardo, resquícios das aulas régias do tempo pombalino. Segundo Giolo (1994, p. 34), preocupado com tal situação, o Presidente da Província, Conde de Caxias, tratou de dar importância à melhoria das coisas públicas. No que se refere à instrução, Caxias (1842-1846) criou e proveu 21 escolas, que somadas às 11 criadas por seu antecessor (Saturnino de S. Braga – 1841-1842) e às demais existentes, formavam um total de 51 escolas, dessas, 36 serviam ao sexo masculino e 15 ao feminino. O esforço de Caxias teve um impacto considerável, de maneira que não é exagerada a afirmação de que “a instrução, na Província, só se desenvolveu após 1845, com a abertura de escolas públicas em diversas povoações” (GIOLO, 1994, p. 34). Os dados de 1849 comprovam essa perspectiva ao indicarem a existência de 80 escolas providas, com 3.571 alunos na Província. No entanto, de acordo com Giolo (1994, p. 36), o número de aulas criadas não traduzia a realidade da instrução como um todo. “Os avanços eram quantitativamente sensíveis, mas fracos em qualidade”.

¹⁵ O diretor geral Adriano Nunes Ribeiro discutiu a questão em 1883: é preciso avançar no processo de municipalização do ensino, “solução a que na marcha progressiva da sociedade, deveremos chegar, em tempo não remoto” (RELATÓRIO, 1883 *apud* GIOLO, 1994, p. 28). O objetivo era responsabilizar o maior número possível de municípios com a instrução pública. No entanto, apesar das intenções provinciais, os municípios permaneceram alheios a esse ramo, até o advento da República.

O Colégio Liceu Dom Affonso

Na administração de Caxias, ficava escancarada a urgente necessidade de criação de uma escola onde fosse possível reunir todas as aulas secundárias em um só estabelecimento. Então Caxias então idealizou em Porto Alegre (1846) a construção da primeira escola de ensino secundário da Província, tendo como modelo o Colégio Pedro II do Rio de Janeiro. O nome dessa nova instituição seria Liceu Dom Affonso. No entanto, a demora na construção do Colégio (que nunca foi concluído), fez com que Pedro Ferreira, em seu governo, ordenasse o início das aulas somente em 16 de junho de 1851, em uma casa alugada. Para obter professores, ordenou a suspensão de todas as aulas secundárias da Província e chamou os mestres para lecionar no Liceu.

Figura 12: À direita da esquina, o Colégio Liceu Dom Affonso.



Fonte: Arriada (2007, p. 65).

De acordo com Arriada (2007), no ano de sua inauguração (1851), o Liceu contava com 61 alunos matriculados que pertenciam a uma classe social médio-baixa, já que os filhos das elites sul-rio-grandenses frequentavam as grandes instituições particulares, como o Colégio Gomes. É certo que o Liceu, que resumia praticamente toda instrução pública desse nível, se tirada uma aula de Francês em Rio Grande, não tinha condições de competir com os colégios particulares.

Em 1869 é criada uma escola normal pelo Ato de 5 de abril, que mandou executar o “Regulamento do Curso de Estudos Normais”. O Regulamento determinava que anexa ao Liceu Dom Affonso, funcionasse uma escola normal, que iniciou seu funcionamento em

1970, com 12 matrículas, subindo para 41 no ano seguinte. Diferentemente do Liceu, a escola normal teve respaldo e sucesso desde o início e a procura por parte dos alunos foi, de modo geral, crescente (GIOLO, 1994, p. 58-59).

O Liceu D. Affonso foi fechado em 1870, conforme Lei Provincial nº 777 de 4 de maio daquele ano. Essa lei também autorizava o Presidente da Província criar, em seu lugar, o Ateneu Rio-Grandense, passando este a funcionar em novo prédio localizado na Rua da Igreja, esquina da Rua de Bragança.

Figura 13: Ateneu Rio-Grandense.



Fonte: Arriada (2007, p. 84).

O Ateneu Rio-Grandense teve como primeiro diretor Vicente Zeferino Dias Lopes. No início de 1871 relatava que apenas 13 alunos prestaram exames dos 24 matriculados. “Um tão mesquinho resultado é sem dúvida desanimador” (FALA, 1872 *apud* ARRIADA, p. 84). No ano seguinte (1873) seria também fechado o Ateneu, o que ocasionou grande insatisfação, porque daí para frente, na opinião do Presidente João Pedro Carvalho de Moraes (1874), o poder público achava-se desprovido de meios para “facilitar os estudos preparatórios aos alunos que se destinam à escola militar dessa Província, e aos que se apresentarem perante as mesas de exames, [para] matricular-se nas faculdades do Império” (FALA, 1874 *apud* GIOLO, 1994, p. 49).

O fato é que com exceção do Ateneu, em toda a Província, em relação à instrução secundária pública, existia em 1872 apenas uma cadeira de francês na cidade de Rio Grande. Os dados informados para a Exposição Universal de Viena permitem ter uma ideia aproximada da situação educacional rio-grandense às vésperas do fechamento do Ateneu:

Existem nessa Província 246, escolas públicas de instrução primária e 116, escolas particulares. As escolas públicas ministram a instrução para 7.573, alunos, as particulares para 4.738: total 12.311. Em relação à Instrução Secundária, a Província possui 22 estabelecimentos: 3 públicos e 19 particulares. 72 alunos freqüentam as primeiras, e 351 as segundas: 423 alunos ao todo. Os estabelecimentos públicos de instrução secundária são: um Ateneu, uma escola normal para os dois sexos e um curso de francês. (*L'EMPIRE DU BRÉSIL AL'EXPOSITION UNIVERSELLE DE VIENE EN 1873 apud* ARRIADA, 2007, p. 87).

A partir do fechamento do Ateneu Rio-Grandense em 1873, não funcionava nenhum estabelecimento público destinado à instrução secundária, sendo ela somente ministrada nos diversos Colégios Particulares, situação que se manteve até o fim do período imperial. Enquanto isso, em cidades como Porto Alegre a urbanização era crescente. Entre os anos de 1858 e 1872, seu crescimento demográfico foi cinco vezes maior que no período de 1848 a 1858, e quatro vezes maior do que os anos de 1820 a 1848. A população da capital atingia a cifra de 14.057 habitantes, para em 1872 alcançar 43.998 habitantes, numa Província que totalizava 446.962 habitantes (ARRIADA, 2007, p. 326). Diante disso, a questão da oferta educacional passou a ser motivo de preocupação entre os responsáveis pela educação da Província. É o que demonstra o Relatório do então Presidente Joaquim Fernandes Leão, ainda em 1859:

Um país para ser considerado perfeitamente instruído deve ter uma proporção de 1:10 de alunos para o total de habitantes. [...] na Província de São Pedro do Sul a proporção é de 1 aluno para mais de 95 habitantes (1:95,63). Outra relação possível é a do número de escolas em proporção com o número de habitantes [...] no Rio Grande do Sul, 1:3.862 (RELATÓRIO, 1859 *apud* GIOLO, 1994 p. 78).

O constante aumento da população, paralelamente à escassez de oferta educacional, demonstra a preocupação do governo da Província com a relação existente entre a falta de escolas e o aumento da criminalidade. Enquanto em nível nacional, tal preocupação surgia também nesse período, o que originou o início da presença do lema "Escolas cheias, cadeias vazias", na Província, o então Presidente, Francisco de Faria Lemos (1878), entendia que “do progresso da instrução, uma sociedade pode esperar uma proporcional diminuição do crime, já que este prende-se intimamente ao fato da ignorância das classes inferiores, aumentando as escolas, diminuem as prisões” (RELATÓRIO, 1878 *apud* GIOLO, p. 75).

No entanto, nas poucas escolas existentes, as condições da instrução recebiam constante e unânime repúdio também pelo fato de o poder público não optar pela construção de prédios específicos para ensino. Até o fim do regime imperial todas as escolas públicas da Província funcionaram em casas alugadas. Os prédios utilizados para escolas eram totalmente inadequados, como também a mobília escolar. Em 1883, o Diretor Geral de Instrução Pública, Adriano Nunes Ribeiro, escrevia:

[...] não temos uma casa adequada para a escola! [...] estabelece-se o professor em uma casa, depois de mil dificuldades para encontrá-la, e têm o método, a ordem e a higiene de acomodarem ao edifício e não este como é natural e lógico, àquelas condições. [...] as casas em que funcionam hoje as escolas públicas não preenchem o fim; são em geral péssimas vivendas onde a higiene e a pedagogia são desconhecidas (RELATÓRIO, 1883 *apud* GIOLO, 1994, p. 80).

Jaime Giolo (1994, p. 80) comenta o referido Relatório acrescentando que “isso era tanto mais dramático quanto sabemos que o ambiente externo exerce uma influência poderosíssima sobre alunos e mestres”. É este o quadro educacional que se desenha na Província ao final do período imperial. Uma situação educacional problemática que seria transformada somente alguns anos após o advento da República.

A Educação no Rio Grande do Sul Durante o Período Republicano

Com a queda da monarquia no Brasil, ascendem ao governo do estado do Rio Grande do Sul, Júlio de Castilhos e Borges de Medeiros sucessivamente. Ambos membros do Partido Republicano Rio-Grandense (PRR) e adeptos ao positivismo político, tentam reorganizar o sistema político, econômico e social do estado, de acordo com as orientações do partido, seguindo, portanto, o princípio de que “o Estado não é órgão para prover a educação. Quando muito, poderá incumbir-se de ministrar o ensino primário, leigo e gratuito. Os ensinos secundário e superior são de responsabilidade comunitária e confessional” (SOARES; SILVA, 1992 p. 30).

O poder público então reservava-se à responsabilidade de desenvolver e difundir apenas o ensino primário. Dessa maneira, se concentrou na instrução primária dividida em

dois blocos: elementar e complementar¹⁶ e abriu espaço à iniciativa privada que haveria de tomar conta do ensino secundário e superior. O fato é que mesmo portadores de um plano educacional muito concreto, os republicanos positivistas não se ativeram à educação logo em seguida à proclamação da república. A organização e a estabilização da nova estrutura política foi difícil e demorada. Durante o governo de Júlio de Castilhos (1895), foi anunciada uma reorganização educacional que começou a entrar em prática a partir da promulgação da Lei nº 89 de 2 de fevereiro de 1897, destinada a reorganizar a instrução primária em função das “condições atuais do estado do Rio Grande do Sul [que] reclamam uma satisfatória difusão e desenvolvimento do ensino primário” (RIO GRANDE DO SUL, 1897).

A partir daí, os positivistas rio-grandenses estimularam e investiram na expansão do aparato escolar. Diante dos investimentos sempre crescentes que o Estado fez na educação primária, houve uma significativa expansão da instrução popular. No que diz respeito ao ensino elementar público, foi ministrado prioritariamente em escolas isoladas, única opção para lugares pouco populosos ou regiões afastadas dos centros urbanos. Haveria, porém, que instituir outras formas de organização escolar para os centros urbanos de maior porte à medida que as exigências de um ensino de melhor nível fossem aparecendo. Nesse sentido, o Estado investiu na instalação de grupos escolares e de colégios elementares¹⁷.

Em relação ao ensino complementar, sua implantação não foi imediata, efetivando-se as primeiras experiências apenas em 1901 quando foram criados quatro Colégios Distritais, um deles na Capital, substituindo a Escola Normal suprimida naquele ano. Ao final de 1903, o estado já contava com 12 colégios distritais, matriculando perto de 1.400 alunos e ainda havia planos para mais 8 instituições. Neles o estado entrava com a direção exclusiva e toda a despesa com o pessoal docente enquanto o município participava com o edifício, mobiliário e material didático (GIOLO, 1997, p. 326-327). Mas o entusiasmo com a crescente oferta de instrução complementar acabara em 1905, quando todos os colégios distritais foram

¹⁶ A educação elementar fazia a iniciação à aprendizagem sistemática e a complementar estava destinada a completar a instrução elementar e a preparar candidatos à carreira do magistério público. Inicialmente foram previstos colégios distritais para o ensino complementar e escolas elementares para o ensino elementar. Mais tarde essas modalidades seriam modificadas, instituindo-se a escola complementar, para o ensino complementar e vários tipos de instruções (colégios elementares, grupos escolares e escolas isoladas) para o ensino elementar. Os colégios distritais e depois as escolas complementares nunca se ativeram somente ao ensino complementar, a maior parte de sua clientela era de alunos matriculados no ensino elementar (GIOLO, 1997, p. 321-322).

¹⁷ Os primeiros dados a respeito dos grupos escolares indicam que em 1915 eram 6 no estado; subindo para 28 grupos em 1926, atendendo a 5.028 alunos matriculados. Os grupos escolares representavam uma primeira tentativa de reunir turmas de alunos e professores a fim de tornar o ensino mais vantajoso e orgânico. À medida que fossem realizadas certas exigências regulamentares, o grupo passaria à categoria de colégio elementar. Estes, em 1909 eram 9 no estado, 3 dos quais resultando da conversão de escolas complementares. O número de colégios elementares e também a sua matrícula cresceram mais do que os grupos escolares, chegando em 1928 a 50 colégios e 21.895 alunos matriculados (GIOLO, 1997, p. 322-323).

suprimidos restando apenas o da Capital. De acordo com Giolo (1997, p. 328) muito provavelmente, a decisão deve-se “ao reconhecimento, por parte do poder público, de que havia baixa procura e faltavam as condições (materiais e humanas) para manter esse tipo de ensino. Além do mais, para os filhos do povo, bastaria o ensino de nível elementar”.

Não obstante ao fechamento dos colégios complementares, é certo que o governo republicano aplicou-se na construção de prédios escolares. Se durante o período imperial, o espaço físico da escola era um problema sentido de forma intensa, e toda a instrução pública era praticada em casas alugadas, geralmente impróprias para o ensino e anti-higiênicas, em 1920, garantiu Borges de Medeiros que “todos os colégios da capital e muitos do interior do estado funcionavam em prédios próprios, construídos exclusivamente para esse fim” (MEDEIROS *apud* GIOLO, 1997, p. 363). Esse esforço do poder público, conjunto à iniciativa privada, conseguiu melhorar um pouco os índices de combate ao analfabetismo¹⁸.

No que diz respeito ao ensino secundário, merece destaque a (re) abertura do Instituto Ginásial Júlio de Castilhos em 1939. Surgido como curso preparatório à Escola de Engenharia, o instituto foi fundado em 23 de março de 1900 com a finalidade de preparar os alunos para ingressarem no curso superior. Em 1906, ainda sob o nome de Instituto Ginásial do Rio Grande do Sul, inaugurava seu primeiro prédio próprio (Figura 14). Porém, com a política de privatização da educação, em 1936 o ginásio começou a ser extinto de forma gradativa, sendo quase privatizado por decreto do governo estadual, que pretendia deixar nas mãos da escola particular todo o ensino secundário do estado.

Figura 14: Ginásio Júlio de Castilhos em 1935.



Fonte: Simon (2006).

Figura 15: Colégio Júlio de Castilhos após 1958.



Fonte: Mohr (2003).

¹⁸ Enquanto em 1876 a população escolar equivalia a 3,2% sobre a população geral do estado e 32,6% sobre a população em idade escolar, em 1920 o alunado correspondia a 6,1% da população total do estado e a 61,3% das pessoas em idade escolar (REVISTA DO ARQUIVO PÚBLICO DO RIO GRANDE DO SUL *apud* GIOLO, 1997, p. 318).

Após sua reabertura com algumas modificações (1939), a instituição receberia o título de “Colégio Padrão do Estado”, servindo de exemplo orientador a outros colégios do estado. Em 1951, o prédio do colégio sofreria um incêndio sendo totalmente destruído. Após o sinistro, o Ginásio passou a funcionar provisoriamente por seis anos no prédio do Arquivo Público do Estado. Finalmente, em 29 de junho de 1958, foi inaugurada a primeira parte do novo prédio (Figura 15), com arquitetura moderna e amplos espaços onde permanece instalado até os dias de hoje o Colégio Estadual Júlio de Castilhos, que em pleno funcionamento, é considerado o maior e mais antigo colégio público do estado, com cerca de 3.600 alunos matriculados nos ensinos fundamental e médio.

Com a criação do Ministério da Educação e da Saúde (1930), é criada a Secretaria de Educação e de Saúde Pública no Rio Grande do Sul (1935), durante o governo de Flores da Cunha. Dessa maneira, teve início a estruturação administrativa da Secretaria de Educação, que em 1942 seria desmembrada da Saúde. Com a criação da Secretaria, o ensino no estado passou a contar com maior poder de organização e inspeção, ao passo que a oferta de ensino haveria de expandir.

O fato é que em 1950, a população urbana gaúcha representava 35,38% enquanto a rural, de 2.254.429 habitantes, representava 64,61% do total do estado. No período de dez anos, entre 1950 e 1960, a população total do estado aumentou 31,15%¹⁹. Diante desse crescimento, a contribuição do Estado para a expansão das oportunidades educacionais foi marcante. No período de 1950 a 1958, percebeu-se um crescimento quantitativo generalizado de alguns indicadores educacionais. O número de estabelecimentos escolares durante esse período passou de 899 para 1.795, enquanto o número de professores aumentou de 6.468 para 12.244. No que se refere às matrículas, nota-se que a matrícula geral passou de 164.837 em 1950, para 307.171 em 1958. A frequência média à escola, descontada a evasão, aumentou 71,97%, enquanto as aprovações aumentaram em 109,94% e as conclusões de curso em 149,59% (QUADROS, 2003, p. 49). Tais indicadores permitem inferir que o crescimento das matrículas deu-se proporcionalmente à expansão da rede escolar pública, que vinha se processando de forma paulatina no estado.

¹⁹ Nesse decênio a população urbana cresceu 10% em relação à rural, passando a representar 45,66% do total com 2.089.286 habitantes; ao passo que a população rural, com 2.486.469 habitantes, ficou reduzida a 54,34% do total. Percebe-se, portanto, uma forte tendência de crescimento populacional e, sobretudo de urbanização. Disto, eram 854.890 novas pessoas habitando os assentamentos urbanos e a exigir a extensão dos serviços de saúde, habitação e educação, dentre outros (QUADROS, 2003, p. 47).

De acordo com Paiva (1987), com a destinação de 70% dos recursos do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP) para a construção de prédios escolares, abriram-se novas possibilidades de expansão da rede elementar de ensino em todo o país, representando um crescimento no número de prédios escolares que eram 28.300 em 1946, 98.000 em 1962 e 134.909 em 1969. Essa expansão das oportunidades educacionais no país ocorreu por conta de várias iniciativas do governo central em conjunto com os governos estaduais.

Entre as iniciativas estaduais, merece destaque o estado do Rio Grande do Sul durante o governo Leonel Brizola (1959-1963). O projeto “Nenhuma criança sem escola no Rio Grande do Sul”, resultou na construção de 1.045 prédios escolares que se popularizaram como “brizoletas” ou “escolinhas do Brizola”, com 3.360 salas de aula e capacidade para 235.200 matrículas. Também foram iniciados 113 prédios com 483 salas e capacidade para 33.810 alunos, e planejados 258 prédios com 866 salas de aula e capacidade para 60.620 alunos. Ainda foram executadas trezentas outras obras complementares como construção de muros, cercas, sanitários e instalações de água, e 1.229 obras de conservação nos prédios já existentes além da contratação de um significativo número de professores (QUADROS, 2003, p. 65).

Por certo, o projeto de Brizola representa a intenção mais expressiva de investimento educacional do estado até os dias de hoje, mesmo sob contestações que apontavam para um investimento muito mais de ordem quantitativa, do que qualitativa, onde o governo preocupou-se mais em oportunizar o acesso ao ensino, não levando muito em conta a qualidade deste. Daí para diante, salvo tímidas realizações, nenhum governo empregou-se em investir significativamente em educação dispondo recursos para a área. Ao contrário, recentemente se tem optado por políticas educacionais de cunho econômico, sob a bandeira da otimização dos recursos físicos e humanos por meio da racionalização, como veremos no capítulo à seguir.

Diante da genealogia prisional e educacional no Brasil e no Rio Grande do Sul, é possível identificar alguns agravantes históricos, que se encontram representados nas intenções políticas para as áreas e são retratados no aspecto institucional pelas condições que as prisões e escolas se apresentam. No que diz respeito à prisão, sua história institucional revela o imprevisto no trato dos assuntos referentes à área e a debilidade do sistema desde a sua criação. Em referência à educação, destaca-se principalmente a partir do século XIX, uma notável preocupação com a questão do ambiente das escolas públicas do Brasil e do Rio Grande do Sul. A genealogia educacional ainda sinaliza o momento em que se percebe que para educar em massa seria preciso rígido controle disciplinar (sinos, palmas, gestos e

olhares) e que o investimento em educação, diminui a necessidade de investimentos em prisão.

CAPÍTULO 2 - POLÍTICA PRISIONAL E EDUCACIONAL NO RIO GRANDE DO SUL (2007 – 2009)

Este capítulo pretende contextualizar os sistemas prisional e educacional do Rio Grande do Sul atualmente, diante das propostas políticas do governo do estado durante o período de 2007 a 2009. A partir da apresentação do atual contexto bem como das propostas políticas para as áreas, será oferecido um estudo de caso fazendo um aporte ao município de Erechim – RS tendo como objetos de estudo, o Presídio Estadual de Erechim, a Escola Estadual de Ensino Fundamental Jaguaretê e a Escola Estadual de Ensino Médio Professor João Germano Imlau. Tal análise apresenta subsídios que se evidenciam no sentido da admissão de um paralelo institucional entre a escola e a prisão, pois, a partir deste recorte, acredita-se ser possível observar mais detalhadamente as consequências das políticas propostas nestes meios sob o ponto de vista estrutural das instituições.

2.1 Política Prisional

Nesta seção o atual sistema prisional do Rio Grande do Sul será contextualizado principalmente através de índices estatísticos, a partir daí serão apontadas as propostas políticas para a área prisional, posteriormente essas propostas serão retratadas em um estudo de caso envolvendo o Presídio Estadual de Erechim – RS.

2.1.1 O Sistema Prisional no Rio Grande do Sul

O estado do Rio Grande do Sul tem observado ao longo dos anos o constante aumento da população carcerária em suas instituições, ao passo que a construção ou ampliação dos

presídios, ocorre de forma lenta, o que tem contribuído ano após ano, para o aumento no déficit de vagas no sistema prisional, conforme pode se observar a seguir.

Figura 16 - Evolução do número de presos e a oferta de vagas nas prisões no Rio Grande do Sul.

ANO	POPULAÇÃO CARCERÁRIA	VAGAS	DÉFICIT
2000	13.784	12.557	1.227
2001	14.862	13.761	1.101
2002	16.692	14.351	2.341
2003	19.801	15.665	4.136
2004	20.800	15.897	4.903
2005	22.639	16.037	6.602
2006	22.789	16.037	6.752
2007	23.932	16.010	7.922
2008	26.683	17.109	9.574
2009	28.564	18.069	10.495

Fonte: SUSEPE/RS.

O fato é que a Brigada Militar²⁰ e a Polícia Civil prendem entre cinquenta e sessenta pessoas por dia no estado acusadas dos mais variados delitos, o que ocasiona o constante aumento da população carcerária. Este quadro tem feito com que o poder judiciário interdite alguns dos estabelecimentos prisionais, impedindo que estes recebam novos presos. O ambiente superlotado tal qual é observado nas cadeias, contribui para a reincidência criminal, pois dificulta a recuperação do apenado que depois de livre, geralmente acaba cometendo novos delitos e retornando à prisão. Segundo dados da Superintendência de Serviços Penitenciários (SUSEPE)²¹, dos 28.564 mil presos registrados no estado até agosto de 2009, 10.946 mil (38,32%), tiveram uma entrada enquanto 17.618 mil (61,68%) tiveram mais de uma entrada no sistema prisional. Diante da situação, o Juiz Sidinei Brzuska, responsável pela fiscalização das instituições prisionais do estado, assinala que no caso do Presídio Central, por

²⁰ De acordo com Mariante (1972, p. 45), assim é identificada a Polícia Militar nos estados do Rio Grande do Sul, Pará, Pernambuco e Bahia, sendo que no Rio Grande do Sul e no Piauí, ainda pode ser conhecida como Brigada Policial.

²¹ A SUSEPE disponibiliza em seu site dados estatísticos atualizados referentes ao sistema prisional do Rio Grande do Sul. Para uma pesquisa de dados estatísticos prisionais de âmbito nacional, consultar o Sistema Integrado de Informações Penitenciárias (InfoPen/Estatística), disponível no site do Ministério da Justiça.

exemplo, há um aumento de 17 presos por dia, sendo então necessário construir uma penitenciária por mês só para dar conta desta demanda. Pelo fato da superlotação não ser uma particularidade do Presídio Central, ocorrendo na grande maioria das instituições prisionais do estado, o juiz defende a abertura das instituições e o esclarecimento a toda sociedade da situação real dos presídios do estado, com intuito de conscientizar a opinião pública da necessidade da construção de novas instituições, pois segundo o magistrado “o Estado, lamentavelmente, só se movimenta na base da pressão” (ETCHICHURY, 2008, p. 43).

Além da reincidência, a superlotação ainda tem entre suas consequências o alto número de mortalidade entre os apenados. Segundo levantamento apresentado pelo Ministério Público (MP), a cada três dias morre um preso no estado devido à precariedade das instituições e da assistência médica (MENDES, 2008, p. 17). Outra ocorrência que merece destaque é a constante fuga de presos dos presídios, sendo que, segundo um levantamento publicado no jornal Zero Hora (27 out. 2007, p. 4), entre janeiro e agosto de 2007, metade dos 7,2 mil presos do regime semi-aberto já haviam fugido das prisões do estado, destacando o Rio Grande do Sul no ranking dos dez primeiros estados em número de fugitivos no Brasil.

Figura 17 - Ranking do número de presos e fugas no Brasil.

POSIÇÃO	ESTADO	Nº PRESOS	POSIÇÃO	ESTADO	Nº FUGAS
1	São Paulo	149.310	1	São Paulo	9.671
2	Minas Gerais	34.608	2	Rio Grande do Sul	4.182
3	Rio de Janeiro	33.121	3	Rio de Janeiro	2.360
4	Paraná	27.118	4	Mato Grosso do Sul	1.769
5	Rio Grande do Sul	24.865	5	Goiás	1.541
6	Pernambuco	17.400	6	Rondônia	1.440
7	Espírito Santo	13.936	7	Mato Grosso	1.237
8	Ceará	12.260	8	Pernambuco	1.109
9	Mato Grosso do Sul	11.095	9	Minas Gerais	1.016
10	Santa Catarina	11.013	10	Pará	1.007

Fonte: Sistema Integrado de Informações Penitenciárias (InfoPen) e SUSEPE.

A posição do Rio Grande do Sul é preocupante porque o estado tem apenas 6% do total de presos do país, e no entanto ultrapassa no número de fugas outros 24 estados e o Distrito Federal, incluindo Minas Gerais, Rio de Janeiro e Paraná, que têm as maiores populações carcerárias do país. Uma das razões para as fugas é a desproporção entre o

número de presos e agentes penitenciários. O número de detentos é 53% maior do que a capacidade das cadeias do estado e a segurança é feita com a metade do efetivo necessário. Referindo-se a este quadro, o Promotor de Justiça e ex-superintendente da SUSEPE, Airton Michels, reconhece que diante da superlotação e da falta de agentes nas cadeias do estado, os presos é que acabam, de certa forma, controlando as instituições. Segundo ele, “o Estado se obriga a entregar o controle para os presos. Do contrário, teria uma rebelião por dia” (COSTA, 2007, p. 4).

Além do alto número de fugas e mortalidade entre presos, a superlotação somada à precariedade do sistema prisional atinge também aos diretores, agentes e funcionários das instituições, que diante do caos têm suas funções prejudicadas. Entre as dificuldades no exercício da profissão pode-se citar o risco diário que se agrava a partir da grande quantidade de detentos e do quadro reduzido de agentes²², a precariedade de algumas instituições e das condições de trabalho que são oferecidas aos funcionários, além da desvalorização da classe que sequer conta com um plano de carreira que regule a profissão. Este quadro tem levado o Sindicato dos Agentes, Monitores e Auxiliares de Serviços Penitenciários do Rio Grande do Sul (AMAPERGS/SINDICATO), a organizar diversas mobilizações, paralisações e greves no sistema prisional reivindicando valorização profissional e melhores condições de trabalho. No entanto, apesar das mobilizações chamarem atenção para a atual situação das instituições e condições de trabalho dos agentes, as mobilizações parecem não sensibilizar o governo e agravar ainda mais a situação do sistema prisional sul-rio-grandense. A exemplo, pode-se citar a greve dos agentes deflagrada em julho de 2008 que suspendeu movimentações externas de detentos para audiências e transferências, além de atividades administrativas internas e o atendimento ao público. Entre as reivindicações dos servidores da SUSEPE estavam questões financeiras e a criação de um plano de carreira para a classe. No aspecto institucional, a greve agravou a tensão nos presídios, gerando princípios de rebelião em algumas instituições.

O sexto dia de greve dos servidores penitenciários gaúchos foi marcado por um princípio de rebelião na Penitenciária Feminina Madre Pelletier. Às 12h de ontem, as 122 detentas da Galeria E – frontal à avenida Teresópolis – iniciaram um quebra-quebra, colocando as portas das celas abaixo. As detentas protestavam contra o impedimento da entrada de sacolas com roupas, alimentação e material de higiene pessoal trazidas pelos familiares. O temor deve-se ao fato de que, a partir deste final de semana os grevistas não autorizarão o ingresso de familiares e amigos nos estabelecimentos prisionais (WINCK, 2008, p. 23).

²² De acordo com o AMAPERGS/SINDICATO, 3 mil funcionários da SUSEPE cuidam de 27,1 mil presos em 91 presídios de todo o estado. No Presídio Central, considerado a cadeia mais lotada do país, há a disposição diária de 200 funcionários mobilizados para conter 4,7 mil detentos.

No aspecto político, a greve que durou trinta e cinco dias resultou no pedido de exoneração do então Secretário da Segurança Pública, José Francisco Mallmann e no acordo entre a AMAPERGS e o governo do estado, que se comprometeu em enviar um projeto do plano de carreira e aposentadoria especial da classe à Assembléia Legislativa. Mais tarde, dando um passo importante em direção à valorização dos servidores da SUSEPE, o governo criou o Projeto de Lei que regulamenta o plano de carreira para a classe. O projeto transforma, extingue e cria mais cargos nas categorias funcionais de agente administrativo, técnico superior e agente penitenciário. No final do primeiro semestre de 2009, o texto foi aprovado por unanimidade pela Assembléia Legislativa com outras nove emendas que instituem entre outros benefícios, a aposentadoria especial e a incidência de risco de vida sobre as gratificações recebidas pelos servidores. No entanto, não concordando com algumas das emendas propostas pelo Poder Legislativo, a governadora acabou por vetar o projeto inteiro, desta maneira, os servidores da SUSEPE perderam as poucas garantias que haviam conquistadas com a greve.

É claro que problemas característicos do sistema prisional do estado como o da valorização dos funcionários, superlotação e reincidência não podem ser atribuídos exclusivamente ao modelo de gestão do atual governo do estado. Como apresentado anteriormente, a questão da precariedade institucional, por exemplo, não é recente no sistema, observando-se durante varias administrações o descaso e improvisado nas intenções políticas para esta área. Também é certo que o atual governo não conseguirá solucionar a totalidade dos problemas que dizem respeito ao sistema prisional e que o acompanham a anos, mas, diante do contexto prisional apresentado, quais foram as intenções e ações concretas do governo do estado durante o período de 2007 a 2009, na tentativa de ao menos minimizar a situação caótica por que passa o sistema prisional?

2.1.2 Propostas e Ações Durante o Governo Yeda Crusius

Frente ao atual déficit de 10.495 vagas no sistema prisional do estado, a construção de novas instituições prisionais é apontada como principal solução. Porém, de janeiro de 2007 a maio de 2009 o governo inaugurou somente uma instituição penitenciária no estado. Trata-se

da Penitenciária de Caxias do Sul, que oferece 432 novas vagas. Considerando as ampliações na Penitenciária Regional de Pelotas (152 vagas) no Presídio Central de Porto Alegre (492 vagas), no Presídio de Vacaria (42 vagas) e no Feminino de Charqueadas (76 vagas), foram criadas um total de 1.194 novas vagas (GOVERNO DO ESTADO DO RS, 2009). Tais esforços devem ser reconhecidos, porém intensificados, pois não significam muito diante do contexto atual. Segundo dados da SUSEPE, a população carcerária aumentou em 4.591 mil presos durante este período.

Como pode se observar, em relação à criminalidade, a criação de vagas no sistema prisional tem ocorrido de maneira lenta no Rio Grande do Sul. O fato é que o governo não tem se direcionado à construção de novas instituições prisionais. No intuito de amenizar a atual situação dos presídios, a política prisional tem se orientado por propostas diferentes. Entre as intenções e ações observadas no período de 2007 a 2009, algumas merecem destaque como: a) a utilização de celas móveis; b) o rodízio de presos; c) a vigilância eletrônica; d) o decreto de situação de emergência; e) a privatização dos presídios.

a) utilização de celas móveis: Há um projeto de instalação do sistema de celas móveis que prevê a transformação de contêineres em celas. Os módulos seriam semelhantes aos do estado do Espírito Santo, (Figura 18). A intenção é alugar os contêineres e distribuí-los nas penitenciárias do Rio Grande do Sul onde há mais carência de vagas. Não foram definidos quais presídios receberão as celas, mas é certo que o Presídio Central de Porto Alegre receberá o maior número de módulos. Sobre o fato, o então Superintendente da SUSEPE, Sérgio Fortes, argumentou: “foi a alternativa que encontramos, não temos condições de fazer construções agora e temos de arrumar vagas para esses presos” (*ZERO HORA*, 25 jan. 2007, p. 43). Vale ressaltar que o uso do sistema no estado capixaba levou o Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária a encaminhar um Relatório ao Ministério Público Federal pedindo intervenção no caso. Os contêineres foram considerados insalubres e um dos principais problemas apontados é a temperatura que no verão chega a 45 °C (COUTO, 2009).

Figura 18 - Modelo de cela-contêiner.



Fonte: Couto (2009).

b) rodízio de presos: Diante da superlotação dos presídios e da imobilidade do Poder Executivo, o Poder Judiciário representado pelos juízes da Vara de Execuções Criminais (VEC) de Porto Alegre, lançou o Provimento 001/2009, que determina o rodízio de detentos. O rodízio prevê que os detentos com bom comportamento durmam um dia na cadeia e outro em casa. Algumas detenções previstas também são suspensas sob o argumento de que enquanto não existirem prisões adequadas, como prevê a Lei de Execução Penal (LEP), a pena deve ser em regime domiciliar. Mas a medida não é unânime por parte do Poder Judiciário, no entendimento do promotor de Justiça Gilmar Bortolotto, “medidas como estas servem para tirar a pressão de quem tem que ser pressionado, que é o Executivo, falta de vagas se resolve com criação de vagas” (MENDES, 2009, p. 25).

c) vigilância eletrônica: Aprovada a Lei nº 13.044, de 30 de setembro de 2008, que regula a “vigilância eletrônica” reconhecendo a “prisão em residência particular” (RIO GRANDE DO SUL, 2008), o governo imediatamente começou a testar o sistema que pretende monitorar via satélite os apenados. Trata-se de uma tornozeleira que funciona a bateria, tem duração de 18 horas e precisa de três horas para ser carregada, é a prova de água e de impactos. A localização do detento é feita através do Sistema de Posicionamento Global (GPS) que permite acompanhar seu deslocamento quando fora do presídio, através da internet, esta medida contribuiria com o aumento de vagas nos presídios do estado.

d) decreto de situação de emergência: Outra alternativa diante da crise no sistema prisional foi o Decreto de situação de emergência no sistema prisional do estado em outubro de 2008. O decreto provoca dois efeitos imediatos no ponto de vista político: evidencia a preocupação do governo em posicionar-se diante da situação reconhecendo publicamente a crise prisional; permite que projetos sejam feitos sem passar por licitações usuais o que

aceleraria a construção de novas instituições. Das medidas até aqui, esta parece ser a mais significativa diante da urgência na construção de novas instituições.

e) privatização dos presídios: Após as intenções para a área prisional que prevêm as celas móveis, o rodízio de presos, a vigilância eletrônica e o decreto de situação de emergência, o governo estuda uma nova possibilidade para minimizar os problemas no sistema prisional sul-rio-grandense. Trata-se da privatização dos presídios no modelo de Parceria Público-Privada (PPP). A governadora autorizou um consórcio formado por construtoras e outras organizações, a iniciar estudos para construir um complexo penitenciário no estado. O custo da obra seria bancado pela iniciativa privada com contrapartida do Estado. Ao governo caberia também a segurança da estrutura física, como a parte externa do presídio e a direção do complexo. A segurança interna seria feita pelo setor privado que depois seria remunerado pelo serviço. Vale ressaltar que o custo de um preso nas cadeias do Rio Grande do Sul, atualmente, é de R\$ 600,00 a R\$ 700,00 mensais. No sistema privado proposto pelo consórcio o empreendedor recebe de R\$ 1,5 mil a R\$ 2 mil por vaga/mês (*CORREIO DO POVO*, 28 jun. 2009, p. 17).

Diante do quadro que se apresenta para o sistema prisional do Rio Grande do Sul, o governo federal posiciona-se contra as intenções de privatização. Entende que a privatização não é necessária e atribuiu a crise, à atual política de estado, demonstrando não haver um entendimento entre as duas esferas governamentais sobre a questão prisional no Rio Grande do Sul. Membros do governo federal criticam a Secretaria de Segurança Pública (SSP/RS) e apontam deficiências de gestão citando o caso da reforma de um pavilhão do Presídio Central que depois de pronto apresentou problema na rede elétrica, além do caso da nova penitenciária de Santa Maria, cuja empresa que venceu a licitação faliu (*CORREIO DO POVO*, 28 jun. 2009, p. 17). Quanto à disponibilidade de verbas para a área, o Ministro da Justiça, Tarso Genro, argumenta que o governo federal disponibilizou verba para a construção de presídios no Rio Grande do Sul e que “a crise no sistema prisional é a um problema de gestão do estado” (KERN, 2008, p. 3).

Divergências políticas à parte, o certo é que o caos no sistema prisional relatado até aqui é decorrente da superlotação dos presídios e que a solução efetiva do problema, em curto prazo muito mais do que medidas paralelas, depende inegavelmente da construção de novas instituições prisionais. Como demonstrou o contexto histórico, a superlotação se deve ao fato de que, com o passar do tempo, a criminalidade aumentou, porém, a construção de instituições prisionais no Rio Grande do Sul ou a ampliação dos presídios existentes não acompanhou este crescimento. Da mesma maneira que em outras administrações, a política

prisional do atual governo do estado não tem concentrado seus esforços na construção efetiva de instituições prisionais, o que compromete o sistema prisional a permanecer na situação caótica em que se encontra.

O contexto prisional do Rio Grande do Sul relatado até aqui, bem como as prováveis causas da crise no sistema, podem ser compreendidos com maior clareza sob um olhar de âmbito institucional. O estudo de caso do Presídio Estadual de Erechim dos tempos em que era considerado instituição modelo, aos dias de hoje, parece dar conta desta missão.

2.1.3 O Presídio Estadual de Erechim

Em 28 de Outubro de 1955, no município de Erechim, ao Norte do Rio Grande do Sul na Região do Alto Uruguai, é inaugurado, onze meses após o início da obra, o novo prédio da Cadeia Civil do município. No período da inauguração do novo presídio, o município dividia-se em treze distritos num total de aproximadamente 96.000 habitantes. Principalmente entre os anos de 1955 e 1965 os distritos foram se desmembrando da sede, constituindo-se em novos municípios²³, o que fez de Erechim, cidade pólo do Alto Uruguai, e do Presídio, centro da demanda do município e dos emancipados.

Figura 19 – Presídio Municipal de Erechim em 1955.



Fonte: Arquivo do Presídio Estadual de Erechim.

²³ Para maiores informações acerca do desmembramento dos distritos de Erechim, datas de suas emancipações além da evolução populacional do município, consultar, CESE (1979).

Após visita de inspeção ao novo presídio, o Arquiteto Osmar Ramires Moreira, representando a Comissão de Reaparelhamento Penitenciário da Secretaria do Interior e Justiça, realizou a entrega do prédio ao seu primeiro administrador, o Tenente Osório Timóteo Jackes, designado pela Chefia do Departamento dos Institutos Penais. Caberia a este órgão, que superintendia a rede de estabelecimentos penais do estado, administrar o presídio de Erechim e provê-lo do equipamento necessário ao seu funcionamento. O Decreto nº 18 951, de 7 de março de 1968, definiria a política penitenciária do estado, dispondo sobre a organização dos serviços necessários à sua execução. Pela primeira vez, de maneira formal, uma política para a reorganização administrativa, de planejamento e execução dos serviços penitenciários e da constituição dos órgãos penitenciários definiria a estrutura organizacional do sistema penitenciário do Rio Grande do Sul, cabendo à Comissão de Reaparelhamento Penitenciário, ao Conselho Penitenciário do Estado, e à SUSEPE, a administração dos presídios.

A construção do novo presídio em Erechim possibilitou aos presos melhor tratamento e condições de vida mais dignas, pois até então, os detentos eram mantidos encarcerados na velha e inadequada Cadeia Pública, localizada no porão da atual Prefeitura Municipal, constrangidos a viverem em cubículos estreitos, sofrendo as piores privações (*A VOZ DA SERRA*, 30 out. 1955).

O novo prédio do Presídio de Erechim era considerado um dos mais modernos do interior do estado, com todos os requisitos de higiene e instalações sanitárias completas em cada uma das celas. Como os demais edifícios desse tipo, concebidos no Plano de Cadeias e Foros, a Cadeia de Erechim dispunha de celas para alojar 96 presos, convenientemente separados, além de salas para a administração e para visitas, enfermaria, barbearia, guarda do presídio, sala livre, cozinha e amplos corredores de circulação. Segundo relatos de um jornal da época, aos detentos, era oferecido um tratamento humano aumentando, portanto, a possibilidade de recuperá-los para a sociedade (*A VOZ DA SERRA*, 30 out. 1955, p. 4). Em 1968, sob ordem do então prefeito de Erechim, Dr. Eduardo Pinto, foi publicado um álbum oficial em comemoração aos cinquenta anos do município o qual retrata a situação do Presídio então administrado pelo Tenente Adones:

Fato que merece destaque todo especial é a forma como se procura no Presídio Local, que tem como seu administrador o Tte. Adones, recuperar para a sociedade aqueles que ali vão cumprir penas. Existe naquele presídio uma pequena indústria de chinelos na qual o detento de bom comportamento se entrega ao labor diário, cujo lucro obtido com as vendas que são sempre cada vez maiores, é todo do presidiário. O editor deste Álbum – Histórico, especialmente convidado a visitar o presídio, pode constatar *in locum* o que afirma, verificando a perfeita disciplina, sem imposição e o amor ao trabalho com que se dedicam os presos. Inteligentemente administrado, sobressai-se a maneira humana como o Tte. Procura tratar os presos, o que equivale a dizer que, quando dali sair, depois de cumprida a pena, o detento, como homem livre, em lugar de sair revoltado, muito pelo contrário, vê despertar em seu íntimo um desejo de reparar todo o mal causado, procurando ser útil à sua pátria, sem ódio em seu coração nem ressentimentos porquanto, numa capela existente no presídio, ele procura se aproximar do criador, fazendo suas orações diárias. (COSTA, 1968, p.39)

Mais tarde, em 1981 o Presídio Estadual de Erechim encontrava-se administrado pelo 1º Tenente Reformado Nilo Bicca e já subordinado à Secretaria de Justiça através da SUSEPE, o que se observa até os dias de hoje. O fato é que com o passar do tempo, a demanda de presos ao presídio aumentou, pois além dos 14 municípios da região, a instituição passou a atender ainda às Comarcas de Marcelino Ramos, Gaurama e São Valentim, antigos distritos de Erechim hoje emancipados. Esse fator resulta numa grande população carcerária para o presídio local, sendo 34,3% dos detentos oriundos destes municípios (LOCH, 2006, p.1). O fato agravou-se a partir do fechamento em 1997 do Presídio de Marcelino Ramos, a pedido do prefeito daquele município.

Inicialmente, o presídio de Erechim foi projetado para 96 presos, após algumas reformas, sua capacidade passou para 150 apenados. Em março de 2003, havia 163 detentos. Em janeiro de 2004 o número subiu para 229 e no mesmo mês em 2005 aumentou para 311 detentos (MALYSZ, 2006, p. 7). Entre os condicionantes da superlotação, pode-se destacar o constante aumento da demanda de presos ao passo que sua estrutura, salvo algumas reformas, é a mesma de 50 anos atrás, o que é agravado pelo fato de que atualmente o presídio está cercado pelo avanço urbano, minimizando as possibilidades de ampliações de vagas, visto que a instituição que em sua inauguração encontrava-se afastada da zona urbana, hoje se localiza entre um bairro residencial.

Figura 20 - Presídio Municipal de Erechim em 1955 e 2009 respectivamente.



Fonte: Museu da Imprensa Geder Carraro, Erechim-RS.

O Presídio Estadual de Erechim já passou por várias rebeliões, e as fugas são constantes. Diferente da situação registrada em 1968 pelo álbum oficial do município que retratava a eficácia da instituição, um jornal da cidade registra a situação do presídio em 2006:

“Muita pressão para a panela velha”

Não há panela de pressão no mundo que suporte, mesmo baixo, fogo permanente. O Presídio Estadual de Erechim era, e é, uma “panela de pressão” que já dera sinais na rebelião a 12 anos atrás na fábrica de calçados, mas parece que o aviso não foi entendido. Com capacidade para 160 presos e tendo 300 no dia em que estourou, 24, o saldo foi péssimo: um preso morto, três queimados graves em UTIs, oito feridos e um agente refém (*JORNAL BOA VISTA*, 28 de abril de 2006, p. 1).

O maior agravante da situação retratada no Presídio Estadual de Erechim é a superlotação que obriga a junção de presos de diferentes periculosidades. A LEP não admite esta junção de presos, tanto que o artigo 84 estabelece que: “o preso provisório ficará separado do condenado”, segue o parágrafo 1º deste artigo: “o preso primário cumprirá pena em seção distinta daquela reservada para os reincidentes”. Quanto à lotação da instituição, o artigo 85 prevê que “o estabelecimento penal deverá ter lotação compatível com a sua estrutura e finalidade”, e o artigo 88, parágrafo único da LEP, estabelece o direito ao apenado a uma “área mínima de 6,00m² (seis metros quadrados)” (BRASIL, 1984).

Atualmente, o Presídio Estadual de Erechim tem capacidade para 160 presos, no entanto, abriga 340 detentos enquanto a população do município aproxima-se dos 100 mil habitantes. A média é de dez a doze presos por cela, sendo que cada cela é de 3mx6m. constatando-se uma média geral de 1,6m² de espaço por preso, quando a LEP prevê espaço

mínimo de 6m². Também se evidencia a dificuldade de trabalho da administração, agentes e funcionários que diante das condições de trabalho que lhes são oferecidas pelo Estado, atuam na base do improvisado com intuito de garantir o mínimo de possibilidade de recuperação para o preso.

A situação no presídio Estadual de Erechim, ao mesmo tempo em que contextualiza um pouco a condição geral de grande parte das instituições que compõe o sistema prisional do estado, atesta a ineficiência das políticas públicas para a área, das quais incluem-se as propostas do atual governo. A genealogia do sistema prisional brasileiro e sul-rio-grandense bem como o estudo de caso proposto, apontam para uma crescente ineficácia das instituições prisionais. O fato é que a construção de presídios no estado não acompanha o aumento da população e da criminalidade, logo, as instituições são atingidas pela superlotação e seus efeitos.

2.2 Política Educacional

Levando-se em conta os fatores que conduziram os presídios do Rio Grande do Sul ao caos, a partir do momento em que se observam propostas de alterações no ambiente físico e nos recursos humanos das escolas públicas do estado, surge certa apreensão em decorrência do acontecido nos presídios. Guardadas as diferenças de público e função, qualquer possibilidade de semelhança entre as intenções políticas educacionais e os fatores que contribuíram para a decadência prisional, merece ser investigada. Para tanto, é necessário inicialmente contextualizar, o sistema educacional do Rio Grande do Sul e suas atuais propostas políticas para a área, o que permitirá apontar as similaridades entre os sistemas prisional e educacional, entre os presídios e as escolas e, sobretudo, entre as intenções políticas para as duas áreas. Tal análise aceitará ou descartará por completo a possibilidade de um paralelo entre os sistemas prisional e educacional no que diz respeito as suas estruturas físicas. Da mesma maneira que reconhecerá ou ignorará a possibilidade de um futuro educacional semelhante ao prisional.

2.2.1 A Educação no Rio Grande do Sul

Assim como na proposta anterior de análise do contexto prisional a partir de indicativos estatísticos, pode-se contextualizar a situação educacional no Rio Grande do Sul e compreender sua condição particular e em relação ao cenário brasileiro. Devem-se considerar resultados positivos obtidos em alguns exames de avaliação educacional, como o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) de 2007, onde o estado alcançou uma média de 56,27 pontos sendo a melhor pontuação do país. Na avaliação de 2008 houve uma diminuição da média que foi de 45,06 pontos, no entanto o estado manteve a primeira posição no ranking brasileiro.

Em contrapartida aos resultados positivos obtidos pelos estudantes gaúchos no ENEM, estudos como a Pesquisa de Equidade e Eficiência na Educação, divulgada em abril de 2007 pela Fundação Getúlio Vargas (FGV), trazem informações preocupantes referentes à evasão escolar no Rio Grande do Sul. Entre os alunos de 15 a 17 anos evadidos, 38,3% deixaram a escola por falta de vontade de aprender; 26,7% por problemas de renda e 17,5% por falta de oferta²⁴. Um dado que merece destaque é que nesta faixa etária correspondente ao ensino médio, o Rio Grande do Sul aparece entre os cinco estados brasileiros com maior índice de evasões por falta de oferta.

Figura 21 - Ranking de evasão escolar por falta de oferta.

POSIÇÃO	ESTADO	EVASÃO (%)
	Brasil	2,01%
1	Acre	4,99%
2	Maranhão	4,06%
3	Pará	3,17%
4	Roraima	3,10%
5	Rio Grande do Sul	3,09%

Fonte: Fundação Getúlio Vargas (2007).

²⁴ Entende-se por falta de oferta: carência de vaga, de transporte escolar, não existir uma escola próxima à casa do aluno, falta de documentação, doença ou incapacidade (FGV, 2007).

Os índices preocupam porque o Rio Grande do Sul está à frente de outros vinte e dois estados no que diz respeito à falta de oferta para o ensino médio e parece não haver previsão de construção de escolas, o que disponibilizaria novas vagas. A carência ocorreria devido à escassez de vagas no ensino médio diurno por falta de salas de aula que estão ocupadas com turmas do ensino fundamental. Ao reconhecer a falta de vagas nas escolas estaduais, a então secretária estadual de educação, Mariza Abreu, apontou para a impossibilidade do Estado em construir novas escolas e sinalizou pela primeira vez a intenção política de racionalização do espaço físico. De acordo com a secretária, “seria preciso construir escolas, mas todo mundo conhece a situação financeira do Estado. Não vamos conseguir fazer novas salas de aula em quantidade suficiente, mas é possível racionalizar a estrutura” (ZERO HORA, 5 abr. 2007, p. 45).

Sobre o número de alunos de 7 a 14 anos evadidos, a pesquisa revela a falta de oferta como principal motivo (41,6%), superando o desinteresse pelos estudos (32,1%), e a deficiência de renda ou necessidade de trabalho (12,9%). Em relação aos alunos que frequentam a escola, a pesquisa revela que os alunos gaúchos estão entre os que passam menos horas por dia em aula. Na faixa dos 7 aos 14 anos, o estudante no Rio Grande do Sul tem jornada média de 3,4 horas (20º pior do país). Dos 15 aos 17 anos o aluno permanece 3,5 horas em aula (19º pior do país). A média nacional é de 3,9 horas. Vale ressaltar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação fixa uma jornada mínima de 4 horas (BRASIL, 2001).

Ainda referente à evasão escolar, o relatório do projeto “Todos pela Educação” do governo federal, revelou que o Rio Grande do Sul tem um dos menores índices de alunos dos 4 aos 17 anos de idade na escola. Trata-se do quarto pior índice de estudantes com idade escolar matriculados. A qualidade do ensino escolar no estado, que já foi considerada a melhor do país também merece atenção, pois o nível de aprendizado dos alunos gaúchos tem decaído significativamente nos últimos anos. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)²⁵ de 2007 revelou queda do Rio Grande do Sul no ranking dos estados do Brasil. Em comparação aos dados do IDEB de 2005, nas séries finais do ensino fundamental, o estado caiu da 3º para a 7º colocação, no ensino médio caiu da 4º para a 7º colocação e se manteve na 6º colocação no ensino fundamental séries iniciais (INEP/MEC, 2008). Diante destes dados, Fernando Becker, Doutor em Psicologia Escolar, afirma que a decadência deve-se ao ambiente escolar que os estudantes encontram. “Não se pode aprender numa escola

²⁵ O IDEB é um indicador de qualidade da educação pública que combina a taxa de aprovação com os resultados das provas do SAEB e da Prova Brasil, obtidos por estudantes ao final das etapas de ensino (4ª e 8ª séries do Fundamental e 3ª série do Médio). O IDEB considera somente a rede pública de ensino.

depredada, sem condições de estudo, sem professores motivados. É uma soma de fatores que levam à evasão e a resultados negativos” (LIESENBERG, 2008, p. 48).

Além das estimativas apontadas pelo governo federal, as condições do ensino público do Rio Grande do Sul podem ser retratadas por avaliações propostas pelo governo do estado. Segundo a avaliação feita em 2008 pela Secretaria Estadual de Educação (SEC), através do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (SAERS)²⁶, no 1º ano do ensino médio, 88,2% dos alunos ficaram abaixo do índice considerado adequado em Matemática. Estes alunos também ficaram longe da meta em Língua Portuguesa, onde segundo os resultados, 77,1% dos estudantes não atingiram o nível adequado na disciplina. Os dados apontados pelo SAERS preocupam, pois revelam que mais de 60% dos alunos gaúchos das três séries avaliadas, não detém conhecimento adequado ao seu nível de ensino nessas disciplinas, conforme demonstra a Figura 22.

Figura 22 – Percentual de alunos que ficaram abaixo do nível adequado no SAERS /2008.

DISCIPLINA	ENSINO FUNDAMENTAL		ENSINO MÉDIO
	2ª Série	5ª Série	1º Ano
Português	66,7%	69,1%	77,1%
Matemática	72,4%	77,8%	88,2%

Fonte: Secretaria de Educação do RS.

Há uma forte tendência entre estudiosos, políticos e educadores, em destacar que a educação é a chave para o desenvolvimento da nação. Também se tem muito clara a idéia óbvia de que índices educacionais negativos são superados com ensino de qualidade. Partindo desses pressupostos, subentende-se o investimento na área e a valorização dos responsáveis por isso. Quanto ao investimento em educação, a situação do Rio Grande do Sul requer atenção, pois, o relatório divulgado pelo Ministério da Educação (MEC), aponta o Rio Grande do Sul como o estado que menos investiu em educação no Brasil em 2007 e 2008, aplicando

²⁶ O SAERS revela a qualidade do ensino nas escolas estaduais do Rio Grande do Sul. São avaliadas as 2ª e 5ª séries do Ensino Fundamental (ou 3º e 6º anos no sistema de nove anos) e o 1º ano do Ensino Médio, em Língua Portuguesa e Matemática. O desempenho é dividido em quatro níveis conforme o número de acertos de cada prova: “abaixo do básico, básico, adequado e avançado”, baseado no movimento nacional “Todos pela Educação”. A avaliação também é aplicada em algumas escolas da rede municipal e particular que participam como voluntárias.

respectivamente somente 17,34% e 18,44% do seu orçamento. Vale ressaltar que a Constituição Federal prevê que os estados destinem 25% dos orçamentos ao ensino, sob pena de restrições futuras no repasse de recursos e obtenção de benefícios federais para a área (SIOPE, 2009).

Em relação à valorização dos professores, o governo federal deu um passo importante ao sancionar a Lei nº 11.738/2008, que cria o Piso Salarial Profissional Nacional. A lei prevê que nenhum professor com Ensino Médio e carga horária de 40h semanais poderá receber abaixo de R\$ 950,00. O piso atual para 40 horas no Rio Grande do Sul é de R\$ 862,80. A Lei do Piso como ficou conhecida, inclui ainda, maior hora-atividade e são previstos dois terços da carga horária docente para o trabalho de interação com o educando (BRASIL, 2008).

O cenário educacional contextualizado até aqui chama a atenção para a questão da qualidade do ensino nas escolas públicas do estado, revelando uma escola pouco atrativa ao aluno, que, já sofre com a carência de vaga e acesso. O ambiente escolar e a qualidade do ensino entram em discussão ao passo que as avaliações propostas pelos governos federal e estadual demonstram deficiência no nível de aprendizagem dos alunos. Este fato também remete à necessidade de qualificação e valorização dos professores gaúchos. Mas, diante do contexto educacional apresentado, quais são as intenções e ações concretas do governo estadual durante o período de 2007 a 2009 na tentativa de interferir na queda da qualidade da educação sul-rio-grandense e fazer com que o estado volte a ocupar posição de destaque no cenário educacional brasileiro?

2.2.2 Propostas e Ações Durante o Governo Yeda Crusius

Problemas como a falta de oferta, valorização dos professores e a decadência da qualidade do ensino são superadas com investimentos na área. No entanto, o governo de Yeda Crusius tem investido pouco em educação do Rio Grande do Sul. A situação financeira do estado tem sido o principal argumento para justificar a carência de investimentos e tem levado à elaboração de propostas e à adoção de medidas emergenciais de cunho econômico na área. Entre as propostas pode-se citar: a) a contraproposta ao piso salarial federal; b) mudança nas carreiras; c) a utilização de salas móveis; d) racionalização da estrutura através de enturmação e multisseriação.

a) contraproposta ao piso salarial federal: Entendendo que o governo do estado não teria condições financeiras para se adequar à proposta do piso salarial federal, a governadora ajuizou no Supremo Tribunal Federal uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADIN) contra a transformação do Piso Nacional do Magistério em salário inicial. Paralelamente à medida, o governo do estado encaminhou à Assembléia Legislativa um Projeto de Lei alternativo que fixa em R\$ 950,00 o Piso salarial dos professores. Assim como a proposta do governo federal, o projeto prevê que nenhum professor que trabalhar 40 horas semanais receberá menos do que R\$ 950,00. Porém, esta proposta não estabelece uma política de reajuste. Sobre este valor não são calculados adicionais acumulados ao longo da carreira. Prevendo possíveis manifestações contrárias por parte dos professores, a governadora Yeda Crusius sancionou o Decreto nº 45.959 de 28 de outubro de 2008 que prevê o corte do ponto dos servidores públicos que viessem a fazer greve a partir daquela data, sob a alegação de que “as paralisações dos serviços públicos, mesmo legítimas em suas reivindicações, acarretam danos à sociedade” (RIO GRANDE DO SUL, 2008b). O decreto não evitou que o sindicato da classe no estado, o Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul – Sindicato dos Trabalhadores em Educação (CPERS/SINDICATO) entrasse em greve. A classe condicionou a volta ao trabalho à retirada do Projeto de Lei do Piso do magistério proposto pelo governo do estado. Durante a greve, a governadora retirou o regime de urgência deste Projeto e do que estabelece gratificação de R\$ 6.938,85 (60% do subsídio de Secretário – R\$ 11.564,76) para os Secretários do governo. A retirada da urgência e garantia que o Projeto do Piso Salarial não voltaria à pauta durante as férias escolares encerrou a greve que durou 14 dias. Mesmo recuperando os dias parados, professores e funcionários tiveram os descontos nas folhas de pagamento, conforme previstos pelo decreto do governo anteriormente mencionado.

b) mudança nas carreiras: Diante dos índices negativos apresentados pelo sistema educacional do Rio Grande do Sul, a SEC/RS pretende reformular o plano de carreira dos professores. Entre as medidas mais polêmicas em torno do novo projeto figuram a proposta de um novo piso salarial de R\$ 1.500,00 e a premiação de professores também conhecida como “meritocracia”. Seriam premiados em dinheiro, os docentes das escolas com bom desempenho no SAERS, fatores como evasão escolar e taxa de repetência também seriam considerados. Tal proposta de reforma do plano de carreira tem agravado a relação entre o CPERS/SINDICATO e o governo do estado. Manifestações contrárias às propostas e até contra a própria governadora se tornaram freqüentes, assim como no final do ano de 2008, o fim do ano letivo de 2009 foi marcado por greve dos professores contra o novo plano de

carreira proposto pelo governo. Durante esse período Ervino Deon assumiu a Secretaria de Educação no lugar de Mariza Abreu.

c) utilização de salas móveis: Outra medida colocada em prática durante o período de 2007 e 2009 pelo governo do estado foi a transformação de contêineres em salas de aula. Os módulos estão sendo utilizados pela SEC para suprir dificuldades com instalações em escolas públicas. A utilização das salas inicialmente ocorreu nas escolas estaduais General Neto em Porto Alegre (Figura 23), e Ismael Chaves Barcelos em Caxias do Sul. Outras três escolas passaram a adotar o sistema, e até o mês de abril de 2009 os contêineres já abrigavam 1,7 mil alunos. O governo argumenta que “a instalação é permitida em qualquer terreno e o tamanho varia. Outra vantagem é a de que há menos burocracia para liberação de verbas” (POYASTRO, 2009, p.14). A diretora de uma das instituições afirma que no início do ano letivo de 2009, cem alunos deixaram a escola. “As instalações foram o motivo alegado por pais que conversaram comigo, explicando que não queriam os filhos dentro dos contêineres, por causa de calor e frio em excesso” (Ibid., p.14). A temperatura que chega a 32 °C nas salas de aula (Figura 24) tem sido a principal reclamação de pais e alunos. Outro fator negativo seria o barulho intenso em dias de chuva devido ao teto de zinco.

Figura 23 – Modelo de sala-contêiner utilizada em Porto Alegre – RS.



Fonte: Vanzella (2009).

Figura 24 - Temperatura em sala-contêiner de Caxias do Sul – RS.



Fonte: Xu (2009).

d) enturmação e multisseriação: A proposta de racionalização da estrutura escolar antecipada pela então Secretária de Educação Mariza Abreu diante dos índices de falta de oferta citados anteriormente pelo estudo da Fundação Getúlio Vargas, concretizou-se mediante a adoção dos processos de multisseriação e enturmação que também têm o objetivo

de reduzir gastos no setor. Do primeiro semestre de 2007 até o mês de abril de 2008, o governo do estado já havia extinguido 8,3 mil turmas dos ensinos fundamental e médio, o que resultou no fechamento de 122 escolas (*CORREIO DO POVO*, 30 mai. 2008, p. 20). Por meio de um processo chamado “enturmação”, a SEC orientou suas 30 coordenadorias a reduzir o número de turmas formando novos agrupamentos de até 50 alunos por sala de aula²⁷. Vale ressaltar que tais medidas foram adotadas com base nas previsões do número de alunos por turma recomendados nos Atos Normativos do Conselho Estadual de Educação (CEED/RS): Parecer CEED/RS n° 398/2005 – Educação Infantil: "I – 0 a 2 anos – até 05 crianças por professor; II – 3 anos – até 15 crianças por professor; III – de 4 anos até completar 6 anos – até 20 crianças por professor" (RIO GRANDE DO SUL, 2005). Parecer CEED/RS n° 1.400/2002 – Ensino Fundamental: "- 1º ano: até 25 alunos; - do 2º ao 4º ano: até 30 alunos; - do 5º ao 8º ano: até 33 alunos" (Com a introdução do Ensino Fundamental de 9 anos, o limite de até 25 alunos passa a valer para os dois primeiros anos letivos, com crianças de 6 e 7 anos de idade) (RIO GRANDE DO SUL, 2002). Parecer CEED/RS n° 580/2000 – Ensino Médio (item 4.1.1, intitulado ‘Sala de Aula’, parágrafo ‘e’): "Ocupação calculada na razão de 1,20m², por aluno, não podendo ter área inferior a 15,00m² e limite máximo de 50 alunos por sala de aula" (RIO GRANDE DO SUL, 2000).

Outra providência que merece destaque é a chamada “multisseriação” que consiste em unir os alunos de 1º a 4º séries do Ensino Fundamental sob responsabilidade de um único professor. A multisseriação ocorre também com turmas de 5º a 8º série e no Ensino Médio. Para a viabilidade das normas de enturmação e multisseriação, a distribuição dos alunos nas salas de aula passa a ser responsabilidade das Coordenadorias Regionais de Educação (CRES) e não mais das escolas. A SEC/RS justifica que essas medidas visam o melhoramento dos recursos públicos da União e do estado, “além de estabelecer um novo padrão de gestão de recursos humanos, com vistas a obter melhorias dos desempenhos de aprendizagem nas escolas gaúchas” (*CORREIO DO POVO*, 23 ago. 2007, p. 13). Para a então presidenta do CEPERS/SINDICATO, Simone Goldschmidt, os alunos são prejudicados por turmas superlotadas, que chegam a mais de 55 estudantes (*ZERO HORA*, 23 ago. 2007, p. 38).

Uma análise empírica da enturmação e multisseriação propostas pelo governo do estado permite apontar de maneira mais concreta os reflexos destas medidas na qualidade do ensino. Para tanto, foram objetos de estudo a Escola Estadual de Ensino Fundamental Jaguaretê e a Escola Estadual de Ensino Médio Professor João Germano Imlau, localizadas na

²⁷ Parâmetros da Unesco e da Organização Internacional do Trabalho recomendam um ideal de 20 a 30 alunos por classe (*ZERO HORA*, 2 de agosto de 2007, p. 38).

cidade de Erechim – RS, ambas adequadas à nova política educacional, sendo que, na primeira, identificou-se o processo de multisseriação contemplando até quatro turmas de Ensino Fundamental em uma mesma sala de aula com um mesmo professor, enquanto a segunda passa pelo processo de enturmação onde se observa salas de aula com até 48 alunos.

2.2.3 A Escola Estadual de Ensino Fundamental Jaguaretê

Em 1923, no Distrito de Jaguaretê, distante 20 km da cidade de Erechim foi construída uma escola medindo 8m x 11m, com dois pavimentos, tendo como primeiro educador o professor José Augusto Frontino que assumiu no ano de 1924. Anos mais tarde, sob o nome de Escola Municipal Rui Barbosa, teve suas aulas ministradas pelo professor Educardo Duglokenski e sua esposa Elsa Duglokenski. Em 12 de outubro de 1978 a escola passou da responsabilidade do município para o Estado adotando a denominação de Escola Estadual de Primeiro Grau Incompleto Jaguaretê, mais tarde, Escola Estadual de Ensino Fundamental Jaguaretê. Em 1996, o então diretor da escola, Vagner Sadi Albertoni, relatou a situação da direção, professores e dos 24 alunos da escola localizada no Distrito de Jaguaretê, naquele ano com aproximadamente 320 habitantes. De acordo com o então diretor, os professores que dirigem escolas no interior do município não administram apenas a Escola. Eles ministram aulas e cuidam do seu patrimônio. Os professores, às vezes em número muito pequeno, além de dar aulas, cuidam da merenda, da limpeza, do jardim, enfim, acumulam diferentes funções além da docência. Quanto aos alunos que frequentam a escola, o diretor afirma que se trata na grande maioria, de filhos de agricultores com nível econômico regular e faixa etária que varia entre 7 e os 12 anos (*A VOZ DA SERRA*, 30 abr. 1996, p. 48).

No ano de 2007, período em que se observa a implantação da multisseriação na escola, a população do Distrito de Jaguaretê é de aproximadamente 545 habitantes. A escola conta com um quadro de 12 professores e 2 funcionários atendendo agora cerca de 80 estudantes do Ensino Fundamental divididos em 10 turmas. Destes, 20 alunos de 6 a 13 anos fazem parte da turma multisseriada que é composta por 1º ano, 2º ano, (dos 9 anos), 2º série e 3º série.

Assim como o tempo de aula de cada turma é dividido, tendo cada série aproximadamente 1 hora de aula por dia, a sala de aula de 6m x 6m e o quadro onde a professora passa os conteúdos aos alunos também tem que ser divididos em quatro partes.

Figura 25 – Quadro dividido em quatro partes na sala multiseriada.

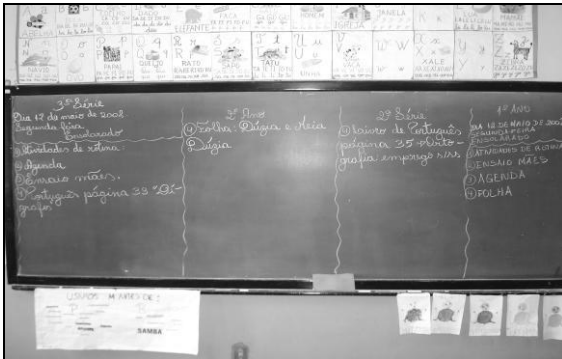


Figura 26 – Professora atendendo uma das quatro séries que compõe a turma multiseriada.



Fonte: Fotos tiradas pelo autor.

A precariedade da qualidade do ensino além da eminente possibilidade de fechamento da escola, fez com que os moradores do Distrito de Jaguaretê, em Erechim, organizassem um abaixo-assinado solicitando providencias do Estado ou então o retorno da escola sob a responsabilidade do município. Desta maneira, o Conselho Escolar deu inicio a um demorado processo de municipalização. O vice-presidente do Conselho, Almir José Gasperin, destacou o principal motivo do pedido: “queremos oferecer às nossas crianças uma educação de qualidade” (ROCHA, 2008, p. 9). No dia 03 de julho de 2008, a escola estadual passou a ser responsabilidade do município, sendo a primeira instituição de ensino estadual a ser municipalizada em Erechim. Sob o nome de Escola Municipal de Ensino Fundamental Jaguaretê, a escola que atendia o Ensino Fundamental, estendeu o atendimento também à Educação Infantil de 4 a 6 anos de idade. Atualmente, a escola conta com 16 professores com a chegada de mais 2 professores que desenvolvem o Programa de Educação em Tempo Integral (PROETI) oferecido pelo município, sendo um professor para a disciplina de Educação Física e uma professora itinerante que atende os alunos com necessidades especiais. A escola também ganhou uma vice-diretora e uma coordenadora pedagógica.

A classe multiseriada continua a existir, porém, atendendo agora somente a duas turmas, uma 3ª série (dos oito anos) e um 3º ano (dos nove anos), totalizando 15 alunos o que facilitou muito o trabalho pedagógico. Observa-se também a possibilidade de qualificação profissional oferecida pela prefeitura – antes inexistente – e o constante aperfeiçoamento dos recursos físicos e materiais. O então Coordenador Regional de Educação Gladstone Dassoler, reconheceu que a escola, sendo municipalizada, poderia receber mais atenção, já que

enquanto esteve sob guarda do estado, muitas vezes ficou sem atendimento de suas carências, o coordenador argumenta que, “serão diminuídas as dificuldades também porque o governo municipal tem valorizado a Educação” (ERECHIM, 2008).

Paralelamente à multisseriação, outra norma prevista pela política educacional do estado, que começou a ser implantada nas escolas a partir de 2007 é a enturmação. Para melhor compreensão das consequências práticas deste processo é importante outra análise empírica tendo como objeto de estudo a Escola Estadual de Ensino Médio Professor João Germano Imlau.

2.2.4 A Escola Estadual de Ensino Médio Professor João Germano Imlau

A história da escola Imlau começou em 1939, quando a sede do município contava com aproximadamente 12 mil habitantes. Pelo Ato nº 18, de 19 de abril de 1939, foi criado o Colégio Municipal Getúlio Vargas para atender a população escolar que naquele tempo contava com poucas escolas públicas. Erechim chamava-se então José Bonifácio e a Escola mantida pelo município tinha como primeira diretora a professora Emestina Ferreira de Souza, sendo substituída mais tarde, pelo professor João Germano Imlau que posteriormente seria homenageado com o nome da instituição. Nesta época a escola era subordinada à Inspeção Geral de Ensino e Erechim tinha como prefeito o senhor Henrique Córdova.

No ano de 1954, o Colégio Municipal passou para a responsabilidade do estado com o nome de Grupo Escolar dos Subúrbios. A escola crescia recebendo maior número de alunos. Já subordinada à 15ª Delegacia Estadual de Educação (DEE), atual 15ª CRE, em maio de 1965 foi criado o Ginásio Estadual de Subúrbios, funcionando nas dependências do Grupo Escolar dos Subúrbios, sendo que muitos professores lecionaram gratuitamente para garantir a sua implantação. O Círculo de Pais e Mestres (CPM) promoveu a construção de mais salas de aula para abrigar número cada vez maior de estudantes. A partir de 1972 o ginásio e o primário passaram a integrar uma mesma escola e em 1976 a escola passou a denominar-se Escola Estadual de 1º Grau Prof. João Germano Imlau.

Em 1996 o então diretor da escola, Ademir Faggion, relatou que a escola era uma continuação natural do Colégio Municipal Getúlio Vargas. Segundo ele, “a infra-estrutura, a clientela da área, o corpo docente e a ação pedagógica sempre tiveram continuidade, ampliando-se e/ou renovando-se conforme as novas necessidades da comunidade e as

exigências legais superiores” (*A VOZ DA SERRA*, 30 abr. 1996, p. 28). Neste ano, a escola oferecia Ensino de Pré-Escola, 1º Grau Regular diurno e noturno, Supletivo de 2º Grau e Curso de Datilografia. Os alunos eram em sua maioria filhos de operários, comerciantes, diaristas e funcionários públicos. A escola contava com corpo docente composto por 53 professores e o crescente número de alunos fez com que a escola chegasse a 1.010 estudantes, atingindo o limite de vagas da instituição.

No ano de 2007, período em que se observa a implantação da enturmação na escola, a população do município de Erechim chega a aproximadamente 93 mil habitantes. A escola conta com praticamente a mesma estrutura física de 1996, no entanto, com um quadro de 67 professores e 19 funcionários, atendendo então cerca de 1.300 estudantes das Séries Iniciais, Ensino Fundamental e Ensino Médio, divididos em 37 turmas. Entre elas está a 3ª série do Ensino Médio (Turma 301), onde se observa o processo de enturmação. São 48 alunos em uma sala de 7m x 9m. A situação observada na turma revela a dificuldade dos alunos em ouvir as explicações do professor, principalmente os localizados nas fileiras do fundo e das laterais (extremidades) da sala. A visão dos estudantes no quadro onde o professor expõe o conteúdo também fica prejudicada (Figura 28), sendo comum os alunos levantarem-se para enxergar, alguns optando por permanecer em pé para copiar o conteúdo do quadro. Outra dificuldade observada é o deslocamento do professor até as classes mais distantes.

Figura 27 – Enturmação na 3ª série do Ensino Médio – turma 301.



Figura 28 – Ângulo de visão do quadro, dos alunos da lateral (extremidade).



Fonte: Fotos tiradas pelo autor.

Constata-se uma média geral de 1,30m² de espaço por aluno, sendo que o CEED/RS prevê espaço mínimo de 1,20m² por aluno para um número máximo de 50 alunos por sala. O

fato é que tal medida desconsidera as possibilidades que envolvem a ação pedagógica, dificultando, por exemplo, a simples tarefa de copiar um conteúdo no quadro ou que o aluno seja atendido pelo professor em sua classe. Diante dessas condições de trabalho o professor se encontra obrigado a atuar na base do improvisado para garantir que a grande maioria dos alunos tenha no mínimo acesso ao ensino.

Ao final deste capítulo, a partir da rápida contextualização dos sistemas prisional e educacional do Rio Grande do Sul na atualidade, bem como das propostas políticas para ambas as áreas e suas implicações práticas nos estudos de caso, surgem algumas semelhanças entre os dois sistemas. Mesmo que não assinaladas de forma comparativa ao longo do texto, a partir da estrutura física das instituições é possível identificar tais similaridades que envolvem a educação representada pela escola e a prisão representada pelo presídio. Algumas das propostas políticas para as áreas da segurança e educação durante o período de 2007 a 2009 também contribuem nesse sentido. No entanto, é necessária uma discussão mais pontual a respeito dessas paridades, pois, se admitida a possibilidade de um paralelo institucional entre os presídios e as escolas a partir do que já foi contextualizado, torna-se iminente uma discussão equivalente a respeito das consequências que a educação poderá sofrer, pelo fato do ambiente escolar se parecer tanto com o ambiente prisional do estado.

CAPÍTULO 3 - PARALELO POLÍTICO-INSTITUCIONAL ENTRE ESCOLA E PRISÃO NO RIO GRANDE DO SUL

A contextualização dos sistemas prisional e educacional sul-rio-grandense, bem como das políticas previstas durante o período de 2007 a 2009, materializadas no estudo de caso que envolve o presídio e as escolas estaduais de Erechim, possibilitam um paralelo entre as instituições no que diz respeito às suas estruturas físicas? Que fatores contribuem para precariedade do sistema prisional, porventura estão presentes no sistema educacional? Diante das condições em que se apresentam o presídio e a escola, quais os efeitos da sujeição de agentes penitenciários, presos, professores e alunos a estes ambientes? Para esclarecer essas questões e fornecer os elementos para uma análise dessa realidade, algumas idéias de Michel Foucault se apresentam como importante referencial teórico.

3.1 Análise das “Formações Discursivas”

Apresentado o panorama histórico e político atual do sistema prisional do Rio Grande do Sul, chegando ao caso do município de Erechim, alguns aspectos podem ser destacados como endêmicos ao sistema prisional, a dizer, a precariedade de instalações, a promiscuidade e a superlotação, podendo ser percebida desde as primeiras instalações a idéia de improviso no tratamento da questão prisional. A história prisional é marcada pelo constante caráter de urgência na ampliação das vagas existentes ou construção de novos estabelecimentos prisionais, principalmente devido ao fato das construções não acompanharem a expansão populacional, o aumento da criminalidade e conseqüentemente da população carcerária, logo, as instituições antes consideradas modelos são tomadas pelo caos.

As construções de novos presídios, quando ocorrem, situam-se nos grandes centros urbanos do país e do estado, por esse motivo, passam a acolher a demanda de presos de todas as cidades do interior devido a não existência de instituições nesses locais ou pela precariedade das existentes. Quando as construções são iniciadas pelo interior do estado,

como é o caso do Presídio de Erechim, este município já é considerado “capital” de tantos outros municípios menores e tão logo a sua inauguração, já sofre os efeitos da superlotação.

Conhecidas as causas do caos nas instituições prisionais do Rio Grande do Sul e tendo em vista as mudanças de âmbito estrutural na área educacional propostas pela política do governo, ao mesmo tempo em que se observa a decadência na qualidade do ensino sul-riograndense evidenciada no capítulo anterior, parece importante uma discussão acerca das “formações discursivas” (FOUCAULT, 2000, p. 43) destes sistemas enquanto as propostas se encontram em fase inicial de desenvolvimento e de certa maneira ainda há possibilidade de intervenção no sentido de evitar que o sistema educacional do estado siga o caminho do sistema prisional.

Segundo Michel Foucault, essa análise ocorre através de uma investigação que permita comparar as instituições, verificar as semelhanças e diferenças entre elas, apontar como elementos diferentes podem ser formados a partir de situações semelhantes e como conceitos diferentes ocupam posições semelhantes em sua prática, mostrar como um único conceito pode servir a dois elementos de origens diferentes, enfim, é necessário estabelecer as correlações entre a escola e a prisão (Ibid., p. 184-185). A respeito deste paralelo, o autor lembra que “desde sua origem a prisão estaria ligada a um projeto de transformação dos indivíduos, e deveria ser um instrumento tão aperfeiçoado quanto à escola ao agir com precisão sobre os indivíduos” (Id., 2007, p. 131). Porém, hoje a prisão mais parece um depósito de criminosos, cujos inconvenientes se teriam constatado por suas políticas funcionais.

Ao analisar a atual situação do Presídio Estadual de Erechim e confrontá-lo com escolas estaduais do mesmo município, regidas pelas normas impostas pela atual política educacional do estado, surgem semelhanças entre as instituições que merecem destaque, como a multisseriação nas salas e a junção de periculosidades nas celas revelando a promiscuidade dos dois sistemas. Embora possa se avaliar que estamos diante de duas matrizes sociais distintas (escola e prisão), considerando o caráter delinquente da origem do preso, na prática, elas apresentam algumas características que se aproximam. A reunião de apenados com diferentes perfis criminosos faz com que os presidiários com maior tempo de detenção se especializem na prática criminosa enquanto os recém chegados se aprofundem nela a partir do convívio estreito com presos mais perigosos, fator que reduz drasticamente as chances de reabilitação dessas pessoas. Enquanto nas escolas, a reunião de alunos com diferentes perfis (enturmação, multisseriação, defasagem idade/série) ocasiona o mesmo problema. O ser humano aprende também pela observação do comportamento dos outros, pelo convívio.

Como aprender coisas boas se o convívio induz a práticas de exclusão, de confinamento, de repressão? A capacidade de aprendizado dos alunos é prejudicada a partir do momento em que alunos com diferentes níveis de aprendizagem são reunidos numa mesma sala, sem que se respeite nem mesmo o nível escolar em que estes alunos se encontram, reunindo alunos de 1º, 2º, 3º e 4º séries sob a orientação de um mesmo professor.

A impossibilidade de recuperação do preso na prisão contrapõe-se com a dificuldade de formação do aluno na escola. Atualmente, até ouve-se relatos de professores que trabalharam antigamente com turmas multisseriadas e naquela época atingiam bons resultados. Mas a complexidade dos temas atuais exige diferenciação no tratamento do assunto, pois o contexto da multisseriação lembra um sistema de ensino tradicional anacrônico, onde os alunos também estavam aglomerados e o professor chamava um deles por alguns minutos, ensinava-lhe algo, mandava-o de volta, chamava outro, e assim sucessivamente. Desta maneira, segundo Foucault, um aluno trabalha alguns minutos com o professor, enquanto fica ocioso e sem vigilância o grupo confuso dos que estão esperando (2004, p. 126).

A superlotação, fato que tem deflagrado motins e revoltas nos presídios, é evidenciada no caso de Erechim que atende a quatorze municípios da região, mais as comarcas de Marcelino Ramos, que teve seu presídio fechado, Gaurama e São Valentim, redundando numa grande população carcerária para o presídio local. No meio escolar, a lotação também pode ser identificada tendo como causas atuais as mesmas que têm levado a prisão à superlotação. A política educacional atual tem optado por “racionalizar” sua estrutura no intuito de minimizar gastos no setor e aumentar a oferta. Porém, na prática, a medida parece um tanto contraditória ao objetivo do aumento da oferta, pois a partir de sua efetivação, somente de 2007 a 2008, foram extintas 166 escolas no estado (INEP/MEC, 2009).

O problema maior é que as escolas do interior dos municípios são extintas e seus alunos transferidos para os centros urbanos em escolas que não têm sua capacidade física alterada, seja pela falta de verbas ou pela carência de espaço físico para ampliações. Esses alunos são colocados em salas de aula que chegam a comportar meia centena de adolescentes. Trata-se da política conhecida no Rio Grande do Sul como “enturmação”, por pretender reunir numa única sala o número de alunos que antes se distribuíam em duas salas de espaço semelhante.

Como alternativa ao sistema prisional diante da falta de vagas, a Juíza titular da 1ª Vara Criminal de Erechim, Adria Atz, defende a proposta de que cada município tenha o seu presídio. Segundo ela, “se existissem diversos pequenos presídios com capacidade para 40, 50 presos em todo o estado, não se teria que ter essas grandes casas prisionais, onde não se consegue fazer um trabalho ressocializador, que é o objetivo da pena” (LOCH, 2006, p. 10).

No caso do sistema educacional esta idéia já se apresenta como possibilidade diante da carência de oferta agravada pelo fechamento de escolas. Pode ser observada, por exemplo, no caso da escola Jaguaretê, que ao ser municipalizada, além de ganhar muito em qualidade de ensino evitou seu fechamento e a conseqüente transferência dos alunos do interior para as escolas do centro agravando o problema da enturmação e carência de espaço físico nas escolas dos centros urbanos, como na Escola Imlau.

Os assuntos educacionais atuais passam por tamanha identificação com os prisionais que determinados conceitos poderiam seguramente ser confundidos entre a situação prisional atual e a situação que parece estar se encaminhando a educação no Rio Grande do Sul. O baixo investimento nestas áreas é atestado pela desvalorização de professores (nas escolas) e de agentes (nos presídios), causando falta de estímulo para qualificação, necessidade de atividades paralelas e falhas de conduta. Mas também se evidencia pela precariedade das instalações, onde o mesmo descaso demonstrado com o sistema prisional é percebido em relação às escolas. Instalações com décadas de uso sem a devida manutenção fazem parte do cotidiano prisional e escolar da rede pública estadual. Problemas que vão desde a precariedade da iluminação e ventilação das salas de aula até a dificuldade de acesso para pessoas com necessidades especiais.

No presídio os detentos são misturados entre periculosidades em celas que chegam a comportar 12 presos submetidos a um espaço de 1,6m² por preso, contrariando a LEP que não admite a junção de presos e prevê direito ao apenado a uma área mínima de 6,00m². Da mesma maneira, nas escolas, a partir das propostas do governo do estado, são previstas salas enturmadas com lotação máxima de 50 alunos e espaço mínimo de 1,20m² por aluno. O fato é que a delimitação do espaço tanto para o aluno quanto para o preso, não considera questões peculiares aos objetivos dos sistemas. Como é possível a recuperação de um preso que por falta de espaço físico tem que fazer rodízio com seus colegas de cela para dormir durante a noite? No caso escolar, como é possível o aprendizado de um aluno que diante da lotação em sua sala de aula sequer consegue visualizar o quadro onde são passados os conteúdos ou ouvir as explicações do professor?

Elementos consagrados à prisão passam a figurar, mesmo que sob outros rótulos, no contexto escolar. Guardadas as diferenças de público e função, no que difere a precariedade estrutural prisional da escolar? Qual a diferença estrutural entre a superlotação penitenciária e a enturmação escolar? Em que se difere a confusão causada pela promiscuidade carcerária e a multisseriação nas escolas? A prisão não conseguiu e não consegue cumprir a sua finalidade, mas as escolas em contêineres, com turmas multisseriadas e enturmadas têm conseguido? Não

é possível recuperar o preso misturado, apertado e em condições subumanas de vida. É possível ensinar alunos misturados, apertados, sem condições de atender suas necessidades básicas, sob calor e frio intensos em salas de metal? É claro que é preciso cuidado com generalizações e adequações forçadas, porém, o que é perfeitamente questionável, é até que ponto políticas nocivas à prisão, adotadas de forma similar nas escolas do Rio Grande do Sul, contribuem para que essas instituições se pareçam com as prisões, podendo levar as primeiras na mesma direção caótica das segundas. Por certo, alguns efeitos dessas aproximações físicas da escola com a prisão já estão sendo sentidos no ambiente escolar do Rio Grande do Sul.

3.2 Consequências Indesejadas

Um estampido interrompe o capitão responsável pela segurança da maior cadeia do país. O oficial fixa os olhos em um monitor com imagens de quatro câmeras localizadas em corredores do Presídio Central. Nada de anormal. No mesmo tom de voz, retoma o raciocínio: “- Como em turmas de colégio, acontecem brigas. Nada fora de controle...” (ZERO HORA, 16 nov.2008, p. 34).

A crise financeira tem sido o principal argumento do governo estadual na justificativa de suas ações e faltas em áreas essenciais de sua responsabilidade direta, como segurança e educação. Diante de tal conjuntura, o governo buscou adequar suas políticas no sentido de construir, paulatinamente, uma gestão nos estabelecimentos de ensino que permitam reduzir gastos, onde, segundo o próprio governo, podem ser reduzidos. Suas propostas de fato resultaram no fechamento de várias instituições escolares pelo estado, o que representa, em um primeiro momento, uma economia de recursos físicos e humanos. No entanto, o que é preciso considerar ao propor uma política pública de tal natureza, é a sua legitimidade. O fato é que, conforme contextualizou o capítulo anterior, havia (e ainda há) um quadro predominantemente desfavorável para estas medidas, a citar as condições de salário e de trabalho do magistério público, a carência de oferta de ensino, os problemas de evasão escolar, os baixos índices obtidos pelos alunos gaúchos em avaliações estaduais e federais, e os problemas crônicos de estado de conservação e de capacidade física dos prédios escolares.

A partir do momento em que as propostas que se referem às mudanças estruturais no ambiente de ensino no estado, e que por tanto, atingem automaticamente os sujeitos inseridos neste contexto, desconsideram todos os fatores que desfavorecem sua implantação. Por um

lado, elas podem representar certa economia financeira aos cofres públicos, porém, por outro lado suscitam novas subversões indesejadas. O que se constata de maneira geral, é um resultado modesto para o esforço empreendido no caso das finanças, e o risco de perda de qualidade em algumas das atribuições do estado. Educação de qualidade é um dos pressupostos para o desenvolvimento da sociedade e enfrentamento de desafios como o da redução da criminalidade, no entanto, medidas de fundamento econômico nessas áreas repercutem diretamente nesta condição. De acordo com Clélia Martins (1993, p. 10-11), a política educacional constitui-se através de um processo imaginário e ideológico, desta maneira

é possível que muitas políticas educacionais, na teoria, tenham como objetivo transformar, por meio da educação, os indivíduos e a sociedade em algo melhor. Todavia, ao se concretizarem, ao se materializarem, elas podem desencadear um processo que não é ensino, mas deseducação.

A ideologia econômica que regula a política educacional no Rio Grande do Sul no período de 2007 a 2009 materializa-se nas normas de caráter estrutural que acabam por gerar um ambiente escolar precário, que desconsidera a ação pedagógica e as figuras do professor e do aluno, enquanto sujeitos humanos inseridos no contexto. Michel Foucault (2007, p. 148) lembra da necessidade de se considerar esses aspectos ao enfatizar a importância de se questionar se antes de colocar a questão da ideologia, não seria mais materialista estudar a questão do corpo, dos efeitos do poder sobre ele, pois nessas análises que privilegiam a ideologia é que sempre se supõe um sujeito humano.

Nos presídios do Rio Grande do Sul, a precariedade das condições a que presos e agentes penitenciários são submetidos diariamente, gera um constante sentimento de revolta destes contra o sistema prisional ao qual estão condicionados mesmo que de formas distintas. Essas revoltas geralmente refletem em greves e paralisações por parte dos agentes penitenciários que na maioria das vezes reivindicam maior valorização salarial e melhores condições de trabalho, e em rebeliões e motins violentos por parte dos presos que reivindicam entre outras coisas, seus direitos previstos pela LEP. Segundo Foucault (2004, p. 222),

o sentimento de injustiça que um prisioneiro experimenta é uma das causas que mais podem tornar indomável seu caráter. Quando se vê assim exposto a sofrimentos que a lei não ordenou nem mesmo previu, ele entra num estado habitual de cólera contra tudo o que o cerca; só vê carrascos em todos os agentes da autoridade: não pensa mais ter sido culpado; acusa a própria justiça.

De acordo com Paixão (1991, p. 58), os surtos de violência, em alguns casos endêmicos e rotineiros nos presídios de todo o país, são efeitos da “brutalização que a vida carcerária imprime aos internos do sistema, resultantes da ociosidade e promiscuidade próprias de estabelecimentos superlotados e materialmente deteriorados”. Considerando que o professor e o aluno enquanto sujeitos humanos são submetidos a um ambiente passível de comparação ao da prisão, por suas condições, no sistema educacional as consequências são igualmente indesejadas. A revolta também tem se manifestado nesses sujeitos, por parte dos professores, greves paralisações e manifestações contra as condições de trabalho, baixos salários e até mesmo contra a figura da governadora do estado são frequentes.

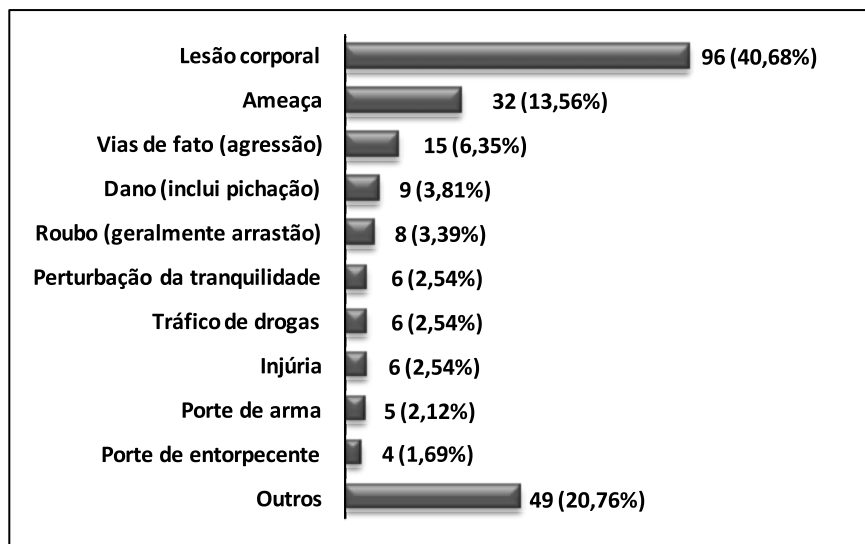
Por parte dos alunos a revolta não é menos silenciosa, preocupante e impactante. Tipicamente assumida pelos alunos através da indisciplina, tem seus reflexos não somente na evasão, na repetência e na queda de aprendizado atestado pelas avaliações estaduais e federais, mas no vandalismo aos prédios escolares e na violência verbal e física contra professores e colegas, manifestada no dia-a-dia do ambiente escolar, mas também presente com grande força em ambientes virtuais tais como o *Orkut*²⁸ que, segundo Zuin (2008), tem representado um canal extremamente eficiente onde os alunos se sentem encorajados para poder extravasar sarcasticamente suas desilusões, alegrias, frustrações e ódios.

A partir do ano letivo de 2009 tem-se observado um considerável aumento dos índices de violência escolar na rede pública estadual. Agressões verbais e físicas têm sido corriqueiras no ambiente escolar sul-rio-grandense, sendo que alguns casos ganham maior repercussão na mídia, o que tem feito com que a educação do estado, por alguns momentos extrapole as páginas do ensino ganhando destaque nas páginas policiais. Um levantamento da Polícia Civil revela que o ensino do Rio Grande do Sul já faz parte da rotina policial. Durante o primeiro semestre de 2009, das 3.169 infrações registradas pelo órgão na capital do estado, 236 foram cometidas dentro ou diante de uma escola. O que chama ainda mais a atenção nesses casos é a

²⁸ Criado em 22 de janeiro de 2004 pelo projetista chefe e engenheiro do Google chamado Orkut Büyükkökten, o *Orkut* é um sítio de relacionamento *on line*. Cada um dos seus membros possui uma conta e um perfil que comunica aos outros internautas características de personalidade, tais como hábitos de leitura, gostos musicais e culinários, por exemplo. Caso algum internauta se identifique com as preferências de determinado usuário, ambos podem se incluir como “amigos” em suas respectivas contas, de tal maneira que, gradativamente, são formadas as comunidades virtuais, cujos tópicos representam os mais variados assuntos (ZUIN, 2008, p. 92-93).

gravidade das infrações. O gráfico a seguir demonstra um pouco disso ao revelar as dez principais infrações registradas pela polícia no ambiente escolar do estado.

Figura 29: Infrações mais cometidas no ambiente escolar do Rio Grande do Sul.



Fonte: Gonzatto (2009b, p. 34).

Os dados chamam a atenção, pois demonstram que em mais de 40% das ocorrências ocorrem lesões corporais. Diante disso, o titular da Delegacia do Adolescente Infrator do Departamento Estadual da Criança e do Adolescente (DECA), Cristian Nedel, afirma que os casos de violência dentro das escolas do estado são mesmo frequentes e atualmente estão tendo maior repercussão justamente devido à gravidade das agressões (VASCONCELOS, 2009 p. 12).

Mas a crescente onda de violência nas escolas públicas do Rio Grande do Sul teria alguma relação com as condições em que se apresenta o ambiente escolar no estado? Para a então Secretária de Educação, Mariza Abreu, a atual violência escolar reflete a perda do princípio de autoridade, das regras básicas de convivência social. Por outro lado, a presidenta do CPERS/SINDICATO, Rejane de Oliveira, acredita que a violência dentro das escolas tem sido reflexo da falta de uma política que valorize a educação pública no estado. Atribui a onda de violência escolar às condições das escolas que criam um ambiente de depreciação e levam a estas situações de conflito e tensão (VASCONCELOS, 2009 p. 12). Segundo depoimento de uma professora que teve traumatismo craniano ao ser agredida por uma aluna de 15 anos em uma escola estadual da capital gaúcha, as situações de violência verbal e física entre

professores e alunos se dão no desafio, na disputa de espaço e de poder entre eles. Para a professora, o adolescente percebeu que tudo pode, porém, ela argumenta que se deixar um aluno se exceder em sala, corre o risco de perder o seu domínio de turma (GONZATTO, 2009a, p. 34).

Diante do exposto, evidencia-se uma tendência que leva a compreender os fatores que motivam as revoltas dos alunos no sistema educacional do Rio Grande do Sul como sendo similares aos que motivam as revoltas dos presos no sistema prisional. De acordo com Salla (2006), as revoltas nas prisões são explicadas por duas vertentes teóricas. A primeira defende que elas ocorrem devido às privações que são impostas aos presos. Neste caso, as rebeliões são formas de protesto, de inconformismo contra a imposição de situações adversas como, por exemplo, a superlotação. A segunda aponta como motivo das revoltas, o rompimento das condições de manutenção da ordem. Avaliando essas duas vertentes, o autor aponta para a necessidade de se considerar uma nova característica presente no sistema penitenciário brasileiro que diz respeito à atuação organizada de grupos criminosos que vem controlando o sistema prisional. Segundo o autor, isso ocorre devido às condições precárias em que se encontram as prisões e pelo fato do Estado não ter mais o controle efetivo da maioria dos presídios sob sua responsabilidade, conseguindo assegurar a paz interna somente pela delegação do dia-a-dia prisional às lideranças de grupos criminosos. Assim sendo, as rebeliões denunciam as condições precárias de encarceramento e revelam a baixa capacidade do Estado em controlar a dinâmica prisional, permitindo que grupos criminosos imponham uma ordem interna sobre a massa de presos.

O fato é que assim como as direções dos presídios têm dificuldades para dirigir as instituições diante da superlotação, precariedade e promiscuidade, sendo obrigadas em muitos casos a submeter parte de seu controle aos detentos, na educação sul-rio-grandense, tem ocorrido algo semelhante. De acordo com Gonzatto (2009), o medo imposto pelo crime e a ausência do Estado, estão levando diretores de colégios a buscarem ajuda de criminosos para preservar as escolas. Diretores de escolas estaduais e criminosos têm feito verdadeiras parcerias diante da onda de violência contra professores e contra o patrimônio escolar. Os pactos funcionam da seguinte maneira: se a violência escolar diminuir ou a escola tiver sua integridade física preservada, os professores não chamam a polícia para coibir o vandalismo ou denunciar possíveis agressões. Dessa maneira, ao mesmo tempo é garantida a integridade da escola e dos criminosos. A parceria é tamanha que em alguns casos os criminosos podem determinar até a expulsão de um aluno do colégio. Segundo a diretora de uma das instituições, da mesma maneira que a escola pode “prejudicar” o andamento da criminalidade, a escola

também pode funcionar como uma espécie de parede para ela. Justificando a necessidade da parceria afirma: “Tu só consegues retorno se te engajar e tiver parceria para poder trabalhar. Tu não podes contar com o Estado, tu não podes contar com a polícia, não se pode contar com ninguém, a não ser contigo mesma” (GONZATTO, 2009, p. 40-41).

Diante do exposto, chega-se a conclusão de que a violência nos presídios e nas escolas tem entre seus principais determinantes, fatores que se relacionam e legitimam entre si. O Estado mantém suas instituições em condições de precariedade e admite através de suas políticas a promiscuidade e a lotação nos presídios e escolas. Diante dessas condições, o controle disciplinar pelos responsáveis dessas instituições fica comprometido, o que tem se refletido em atos violentos nas escolas e presídios do Rio Grande do Sul.

Dois questões destacam-se em meio às discussões sobre os fatores que geram a violência nas prisões e nas escolas. A debilidade das condições que se encontram as instituições e a impossibilidade disciplinar nesses meios. Essa relação é perfeitamente compreensível, já que a disciplina induz ao sujeito a necessidade de comportar-se adequadamente, respeitando as normas do ambiente em que se encontra.

3.3 Ambientes Prisional e Escolar X Controle Disciplinar

Assim como no ambiente prisional, no escolar, a disciplina exige um espaço específico para seu exercício, no qual os indivíduos possam ser minimamente observados nos seus atos. O controle disciplinar requer um acompanhamento visual eficaz, tanto dos agentes penitenciários sobre os presos nas celas, como dos professores sobre os alunos nas salas de aula. Neste sentido, a perspectiva do Panóptico de Bentham²⁹ citada por Foucault na obra *Vigiar e Punir*, se estende à escola. A partir do momento em que o aluno tem a consciência permanente de que está sendo observado, automaticamente o poder disciplinar é internalizado

²⁹ Michel Foucault na obra *Vigiar e Punir* (2004, p. 165), se refere ao Panóptico de Bentham como um modelo arquitetônico representado por uma construção em anel, dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção. No centro, há uma torre de vigilância que é vazada de largas janelas que se abrem em direção às celas. Estas têm duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre, e outra que dá para o exterior, permitindo que a luz atravesse a cela de lado a lado. Basta então colocar um vigia na torre central. Pelo efeito da contraluz, pode-se perceber da torre central qualquer movimento corporal sob a claridade das celas. Dessa forma, cada preso é perfeitamente individualizado e constantemente visível. Segundo Foucault, o efeito principal do Panóptico é induzir no detento a consciência permanente de que está sendo vigiado constantemente, funcionando desta maneira, automaticamente o poder disciplinar que é internalizado, pois o indivíduo submetido a um campo de visibilidade retoma por sua conta as limitações do poder, fazendo-as funcionar espontaneamente sobre si mesmo.

por ele que excita em adotar um comportamento indisciplinar. Isto ajuda a explicar o fato dos estudantes manterem seu comportamento mesmo quando o professor deixa a sala de aula, ou mesmo durante uma avaliação quando o professor posiciona-se no fundo da sala, nas costas dos alunos que não o vêem, mas, mesmo assim excitam em “colar”, pois consideram a possibilidade de estarem sendo vigiados.

Diante dos efeitos do poder disciplinar, pode-se imaginar que se trate de algo que age somente de forma negativa ou repressiva. Na contra - mão disto, Michel Foucault (2007), defende que o poder disciplinar representa uma rede produtiva que envolve todo o corpo social, muito mais que um empenho negativo que tem por função somente reprimir. Se os efeitos do poder disciplinar são definidos somente como negativos, como uma forma de controle e subjugação, ele é visto como uma força de proibição, uma lei que somente diz não e que nega as possibilidades. A perspectiva adotada por Michel Foucault, ao passo que se refere a um aluno produtivo e útil, porém não menos livre, evidencia a importância do poder disciplinar no contexto escolar. Izabel Passos compartilha deste ponto de vista argumentando que o poder é positivo porque não se produz nada se não houver certos limites, se não houver normas e regras. Segundo a autora, “o poder disciplinar é o poder típico da sociedade moderna, pois pressupõe indivíduos livres e uma adesão desses indivíduos às normas” (PASSOS, 2009, p. 3).

No entanto, considerando que a configuração espacial é um dos determinantes da possibilidade disciplinar, é perfeitamente concebível, por exemplo, que nas escolas estaduais atingidas pela política educacional proposta durante o período de 2007 a 2009, o poder disciplinar seja improvável. A impotência disciplinar atestada pelo crescente índice de violência que assombra as escolas do Rio Grande do Sul tem feito com que as instituições transformem seus espaços, alterando sua arquitetura que vem sendo obrigada a proceder de acordo com a composição arquitetônica das prisões. É cada vez mais comum ouvir de alunos nos pátios escolares a frase: “essa escola parece uma prisão”. Grades nas janelas e nos muros, que são cada vez mais altos; contratação de monitores ou agentes disciplinares; portões sem nenhuma visibilidade com o lado externo à escola; câmeras de vigilância³⁰, entre outros aparatos que são implantados a partir de mobilizações das próprias comunidades escolares

³⁰ A partir de 2009, câmeras de vigilância passaram a monitorar pátios, corredores e algumas salas para atividades específicas de três das maiores escolas estaduais de Erechim. Com o objetivo de evitar a depredação do patrimônio e, ao mesmo tempo, prevenir brigas e agressões, o uso de câmeras para o monitoramento em escolas não é considerado ilegal pelo Ministério Público Estadual, já que os pais foram consultados e os equipamentos não foram colocados em locais que pudessem gerar constrangimento (FELIPPE, 2009, p. 16).

onde os problemas se instalam, vêm fazendo parte das escolas do estado na tentativa de garantir o bom comportamento dos alunos.

O aluno se submete ao poder disciplinar e se ajusta às regras por elas fazerem parte de um sistema do qual em princípio ele não quer ser excluído. Assim como os demais, ele prima pelo direito de estudar, ir à escola e principalmente fazer parte do grupo que a frequenta. Para tanto, ele sabe da existência das normas próprias do ambiente escolar que regem seu convívio social com demais colegas e professores, e percebe a necessidade de obedecê-las para ali permanecer. A partir do momento que o sistema escolar, nas condições em que se apresenta, não consegue administrar tais normas de convívio que lhe são peculiares, e que por parte do aluno não há mais o medo de estar fora da escola, não há o que temer. Na medida em que a escola perde sua característica institucional e a capacidade de atingir seus objetivos, ao aluno tanto faz estar ou não inserido neste contexto, dessa maneira, o bom comportamento deixa de ser um requisito. Uma analogia às obras de George Orwell (1984) e de Aldous Huxley (*Admirável Mundo Novo*) que retratam as causas pelas quais seus personagens mantêm-se fiéis aos sistemas que os submetem, ajuda a esclarecer um pouco esta perspectiva no âmbito escolar.

Na obra *1984* os sujeitos são constantemente vigiados por teletelas, por um Partido que controla a sociedade. A figura do *Big Brother* é idolatrada em uma sociedade onde os lemas do Partido fazem parte de uma ideologia a ser seguida à risca. Tais condições são aceitas pelos membros daquela sociedade, já que o passado, o presente e o futuro são controlados pelo Partido de forma que parece ser impossível a vida humana fora daquele sistema. “A humanidade é o partido, os outros estão de fora, não contam” (ORWELL, 1984, p. 250).

Na obra *Admirável Mundo Novo*, o condicionamento dos sujeitos ocorre já nos embriões que são incubados, condicionados e predestinados a originar homens e mulheres padronizados em um sistema de castas cada qual com um papel definido naquela sociedade. “Tal é a finalidade de todo o condicionamento: fazer as pessoas amarem o destino social de que não podem escapar” (HUXLEY, 2003, p. 25). Desta forma, o objetivo é gerar um mundo estável, pessoas felizes que têm o que desejam e nunca desejam o que não podem ter, nunca adoecem, não têm emoções. Os sujeitos são condicionados de tal maneira, que praticamente não podem deixar de se comportar como devem e aceitam as condições do sistema.

A submissão nos dois casos faz com que o sujeito divergente da ideologia do Partido (na obra 1984) ou da ideologia da sociedade fabricada (em *Admirável Mundo Novo*), torne-se solitário. A vigilância constante no primeiro e o condicionamento no segundo faz com que

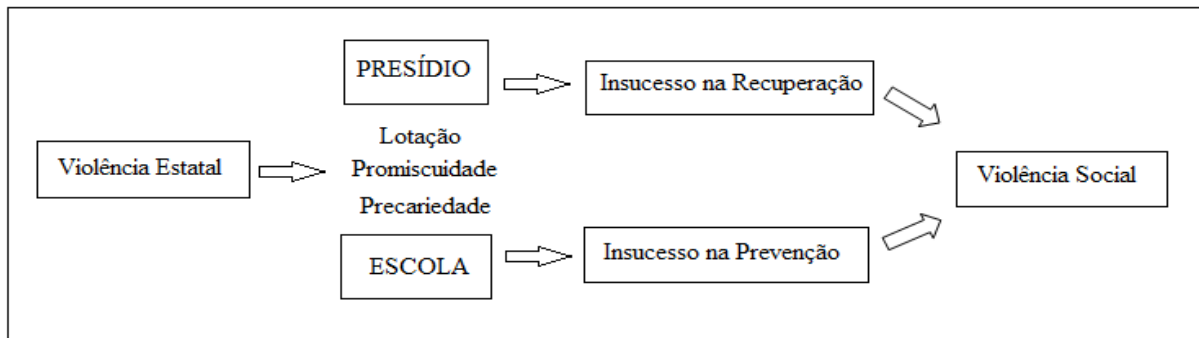
todos se submetam às normas com medo de serem excluídos do sistema, o que representa ser detido pela “polícia do pensamento”, no caso de *1984*, ou ser mandado para as “ilhas ao redor do mundo”, no caso de *Admirável mundo novo*. Dessa maneira as finalidades dos sistemas são alcançadas. No entanto, quando o sistema deixa a desejar, mesmo que por um instante no “controle e vigilância”, (1984) ou no “processo de decantação” quando o sujeito é “fabricado” (*Admirável Mundo Novo*), há por parte desses sujeitos uma tomada de consciência da realidade a que estão condicionados. A partir daí, passam a se revoltar contra a precariedade das condições a que estão submetidos. Nesse momento, o sistema como um todo demonstra-se falho, pois os objetivos a que ele se propõe não são alcançados.

Remetendo-se aos sistemas prisional e educacional, em analogia às obras, poderia sugerir-se que na medida em que a prisão e a escola deixaram de serem capazes de garantir condições que permitam uma recuperação e um ensino eficazes, e não há mais o receio de ficar fora do sistema (escola), ou já se estar fora do sistema (prisão), não há o que temer por parte do preso ou do aluno. A partir do momento em que a escola se apresenta precária, há da mesma maneira uma revolta do aluno em relação às condições a que está sendo submetido.

O aluno é obrigado a frequentar uma escola pouco atrativa e em condições precárias. Em contêineres sob calor e frio intenso ou ainda, lotada, sob mínimas possibilidades de aprendizado e poder disciplinar, para aprender conteúdos que muitas vezes não o interessam, a revolta passa a ser algo quase que natural contra as condições que lhes são oferecidas, mas, sobretudo, admissível em um ambiente sem regras.

A hipótese que surge é de que a violência social, que nas obras de Orwell e Huxley se manifesta na revolta dos protagonistas contra os sistemas, proceda da violência estatal, ao passo que para atingir seus objetivos, os Estados condicionem os sujeitos a situações precárias de submissão. Remetendo-se ao caso prisional e educacional em analogia às obras, é admissível que a violência social, que nos sistemas prisional e educacional se manifesta na evasão, na fuga, na repetência, na reincidência, nas greves, nas rebeliões, nas agressões e no vandalismo contra o patrimônio público, proceda dentre outros fatores, da violência estatal. Esta ocorre a partir do momento em que o Estado não investe em segurança e educação, não constrói presídios ou fecha escolas, e a partir daí, submete seus agentes, presos, professores e alunos às condições de lotação, promiscuidade e precariedade em suas instituições. O esquema à seguir (Figura 30) simplifica um pouco esse ponto de vista.

Figura 30 - Relação entre violência estatal e violência social.



Fonte: Figura criada pelo autor para ilustrar a relação existente entre violência estatal e violência social.

Diante do exposto, faz-se necessário o esclarecimento de alguns pontos. Primeiro, desviando do clichê “escolas cheias, cadeias vazias”, do período imperial, ou do mais atual “menos escolas mais presídios”, é evidente que não se pode atribuir à precariedade das instituições de ensino o posto de único caráter determinante da violência social ou da conduta delituosa do ser humano. Assim como a violência escolar pode expressar modalidades de ação que nascem no ambiente pedagógico, pode decorrer da situação de violências sociais como, por exemplo, a pobreza, que atinge a vida de grande parte dos alunos que frequentam os estabelecimentos públicos. A escola também deve ser pensada como alvo de uma violência externa que a tem atingido de maneira acentuada, num crescente que acompanha a violência urbana e social. Considerando o reflexo que os problemas sociais têm na escola, Durkheim (1978, p. 88) argumenta que

como a vida escolar não é senão o germe da vida social e como esta não é senão o desenvolvimento daquela - os principais processos pelos quais uma funciona devem ser encontrados na outra [...]. Tanto mais conheçamos a sociedade, tanto melhor chegaremos a perceber o que se passa nesse microcosmo social que é a escola.

Essa perspectiva aponta para a influência que os acontecimentos sociais do “lado de fora”, têm para com o “lado de dentro” da escola. A partir daí, é preciso esclarecer que a violência pode sim decorrer, dentre outros fatores, dos sociais externos à escola. No entanto, é preciso distanciar-se das explicações comuns que se tem agregado às situações de violência nas escolas do Rio Grande do Sul, de que as relações escolares implicam um espelhamento imediato daquelas extra-escolares. Não é possível sustentar categoricamente que a escola tão

somente reproduz a violência social que a cerca. É certo admitir que algo de novo se produz no cotidiano escolar pelos membros que o compõem. Essa produção depende da carga que vem de fora da escola, mas também das condições propícias do ambiente escolar. Seguindo esta linha, Guimarães (1996, p. 77) defende que

a instituição escolar não pode ser vista apenas como reprodutora das experiências de opressão, de violência, de conflitos, advindas do plano macroestrutural. É importante argumentar que, apesar dos mecanismos de reprodução social e cultural, as escolas também produzem sua própria violência e sua própria indisciplina.

Ante o apresentado até aqui, chega-se à conclusão de que a violência escolar, tal como vem sendo observada nas escolas públicas do Rio Grande do Sul, embora reflita os problemas sociais externos a ela, não advém exclusivamente deles, nem se pode atribuir à precariedade do ambiente escolar seu fator determinante. No entanto, da mesma maneira, não se pode descartar a educação como fator de prevenção à delinquência. Ao analisar os fatores que conduzem à criminalidade, Farias Júnior adota uma perspectiva conciliadora às perspectivas levantadas até aqui. Segundo o autor, sem a educação, e aqui ele se refere à educação integral, inclusive a família e a formação moral, o indivíduo fica sujeito a se inclinar para o marginalismo e para o crime. O autor resume esse ponto de vista com a frase: “Acabe-se com a miséria, eduque-se a criança e não será preciso castigar o homem” (FARIAS JÚNIOR, 1990, p. 22).

A perspectiva de Farias Júnior parece conciliadora para esta discussão porque assim como considera um problema social grave que atinge boa parte dos alunos das instituições públicas do estado do Rio Grande do Sul, ao se referir à uma educação integral, sugere a perspectiva familiar e escolar com a importante missão de prevenir a violência através da educação. No entanto, vale destacar que pelas condições em que o ambiente escolar se apresenta, vem encontrando dificuldades para controlar a violência em seus próprios domínios. Tanto a escola vem perdendo seu caráter preventivo, que em determinado momento, obriga-se a transformar sua composição arquitetônica, investindo em aparato de segurança passível de comparação à prisão. O fato é que a violência escolar tem gerado medo e pânico no interior dos estabelecimentos de ensino no Rio Grande do Sul, e tais sentimentos têm levado à adoção de medidas com caráter estrito de controle e vigilância sobre os alunos. No entanto, o fato do problema da violência escolar ocasionar esses investimentos no

ambiente escolar, evidencia que os problemas de violência nas escolas são vistos mais como questão de segurança, se afastando das medidas de cunho educativo, essenciais nesta discussão.

Parece surgir um redimensionamento do conceito de escola e seus objetivos primordiais. O objetivo fundamental da escola não é mais a qualidade de ensino ou elaboração de meios que facilitem o aprendizado. A escola cada vez mais está tendo que se preocupar, primeiramente em manter o aluno dentro da escola e controlar seu comportamento, deixando a questão do ensino em segundo plano. Basta acompanhar as discussões no ambiente escolar durante um Conselho de Classe, por exemplo, ou durante uma reunião entre professores para perceber que o assunto predominante não se baseia no processo educacional em si – ações pedagógicas, materiais didáticos, projetos educativos – mas sim na questão disciplinar ou na possibilidade de reforçar a segurança do espaço escolar.

Sem esquecer das considerações teóricas anteriores, diante da iminente necessidade da escola investir em aparato de segurança próprio do presídio, torna-se admissível indagar a respeito da sua capacidade de reproduzir delinquência. A partir daí, novamente a questão do ambiente escolar ganha fôlego e surge a suspeita: Será que o preso que hoje se encontra em uma cela precária de um presídio, não é o aluno que anteriormente foi submetido, mesmo que por um breve período, à educação precária em uma escola?

Essa suposição é aceitável por Michel Foucault, quando ele se refere à possibilidade da existência de um *continuum* entre as instituições mantidas pelo Estado. Segundo o autor

o delinqüente é um produto da instituição. Não admira, pois, numa proporção considerável, a biografia dos condenados passe por todos esses mecanismos e estabelecimentos dos quais fingimos crer que se destinavam a evitar a prisão. Que se encontre aí, se quisermos, o indicio de um temperamento delinqüente irreduzível (FOUCAULT, 2004, p. 249).

Nesse aspecto, a ligação entre a escola e o presídio, ocorre a partir do momento em que a aglomeração, a promiscuidade e a precariedade que provoca impossibilidade disciplinar da escola, propiciam o cultivo de uma delinquência ainda leve, que é punida com sanções igualmente breves. Essa delinquência tem grandes possibilidades de progredir à uma delinquência grave e perigosa, cabendo então à prisão sancioná-la. Ou seja, parte-se da simples indisciplina castigada com a sanção escolar para o crime punido com a legalidade da solenidade do tribunal. Por tanto, o que difere uma instituição de outra no *continuum* sugerido

por Foucault, nada mais é do que a relação entre o caráter perigoso dos delinquentes, a gravidade de seus desvios e o ritual de punição (FOUCAULT, 2004, p. 250).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término do estudo algumas considerações merecem ser feitas em relação ao que se propôs a pesquisa. A crise financeira foi o principal argumento do governo do Rio Grande do Sul na justificativa das ações propostas no âmbito educacional. Durante o período de 2007 a 2009, a administração estadual buscou adequar suas políticas no sentido de construir, paulatinamente, uma gestão nos estabelecimentos de ensino no intuito de reduzir gastos. As propostas de fato resultaram no fechamento de várias instituições escolares pelo estado, o que representou em um primeiro momento, uma economia de recursos físicos e humanos. No entanto, a ideologia econômica que regulou a política educacional durante o período analisado materializou-se em normas de caráter estrutural que modificaram significativamente o ambiente físico das escolas.

As mudanças acabaram por gerar um ambiente escolar precário que desconsiderou a ação pedagógica e as figuras do professor e do aluno enquanto sujeitos humanos inseridos nesses ambientes. As medidas foram tão impactantes neste sentido, que ao longo do texto a impressão que se tinha era de que qualquer benefício financeiro que elas pudessem trazer aos cofres públicos do Estado seria irrisório ante aos efeitos que essas propostas causaram ao serem colocadas em prática. Estes fatos incidem um questionamento a respeito da finalidade do Estado. A função do Estado é econômica ou social? Qual a relevância do poder público se não ocorrem ações de ganho social, de cidadania, que tenham como fim os cidadãos?

O estudo forneceu subsídios teóricos que sustentam a tese inicial de que a educação no estado do Rio Grande do Sul está indo para o mesmo caminho que a prisão. Mas, que caminho é este? Verificou-se a quase unanimidade na bibliografia criminal consultada quanto à degradação do sistema prisional sul-rio-grandense, principalmente devido à política estatal que não acompanhou o aumento da criminalidade e a conseqüente expansão da população carcerária, não investindo na construção e organização dos presídios. Isso revelou um sistema prisional que há muito não cumpre com a finalidade de recuperação do preso. Conclui-se que essa dificuldade ocorre, devido às condições físicas estruturais em que se apresentam os presídios do estado (lotação, promiscuidade, precariedade).

A partir do momento em que a pesquisa contextualizou o atual sistema educacional sul-rio-grandense, revelou-se por meio de índices estatísticos que, assim como a prisão, a

escola do estado não vem conseguindo atingir suas metas educacionais. É nesse momento do estudo, que a possibilidade da existência de um paralelo entre os sistemas prisional e educacional no Rio Grande do Sul ganha força, pois a educação não tem conseguido cumprir com sua finalidade pelo mesmo motivo que a prisão: condições físicas em que se apresentam as instituições.

É necessário lembrar que o processo de decadência da estrutura escolar no estado, se dá de forma contrária ao que se observou no caso da estrutura prisional. O sistema prisional retratou desde o início, a carência de vagas e a necessidade de construção de novos presídios. Já no caso educacional, conta-se inicialmente com escolas e salas de aula em número satisfatório, mas que passaram a ser suprimidas. Não se pode sustentar categoricamente que a oferta e a qualidade do ensino seja um problema que acompanha historicamente o sistema educacional sul-rio-grandense. Os atuais índices negativos da educação do estado – que já foi considerada a melhor do país – se dão a partir do momento em que se propõe uma “racionalização da estrutura”, se fecham escolas, se sugere enturmação e multisseriação de alunos em salas de aula apertadas que impossibilitam a ação pedagógica e a aprendizagem, ou ainda, no momento em que se admite que crianças e adolescentes tenham aulas em contêineres.

São esses pontos estruturais que admitem que o sistema educacional contextualizado pela escola se pareça com o sistema prisional representado pelo presídio. Da mesma maneira, o fato de a escola estar se parecendo tanto com o presídio por sua estrutura física, permite aceitar que os fatores que levaram o sistema prisional do Rio Grande do Sul ao caos, têm contribuído de um tempo pra cá para a decadência dos índices de qualidade do sistema educacional do estado.

O agravante é que, conforme demonstrou o estudo, a precariedade do ambiente escolar não se reflete somente nesses índices. Não somente na evasão, na repetência e na queda de aprendizado atestada pelas avaliações estaduais e federais, mas no vandalismo aos prédios escolares, e na violência verbal e física contra professores e colegas. O fato é que o aluno tem sido obrigado a frequentar uma escola pouco atrativa e em condições precárias. Em contêineres, sob calor e frio intensos, ou ainda lotada, sob mínimas possibilidades de aprendizado e poder disciplinar, para aprender conteúdos que muitas vezes não o interessam. A partir daí, a revolta passa a ser algo quase que natural contra as condições que são oferecidas aos sujeitos, mas sobretudo, anunciada em um ambiente onde o poder disciplinar é insustentável.

Neste sentido, o estudo demonstrou que a escola obrigou-se a transformar seu ambiente físico investindo em aparato de segurança passível de comparação à prisão. Essa obrigatoriedade se dá no momento em que à instituição cabe primeiramente garantir o controle, a vigilância e a permanência do aluno em seu interior. A questão do ensino acaba assumindo papel coadjuvante, dessa maneira, não se pode mais esperar da escola uma atuação no sentido de prevenção da criminalidade a partir da educação.

Sobre o pano de fundo da violência e da precariedade do ensino público do Rio Grande do Sul, até mesmo o discurso que atribui à escola a missão social de prevenção da criminalidade, não pelo ensino de conteúdos e habilidades ou de preparação para o trabalho, mas como espaço de permanência dos alunos que supostamente os protege dos perigos da rua, perde força. Como garantir a integridade física e moral do aluno na escola, tentando tirá-lo da rua, de um possível meio delinquente com fácil acesso às drogas, se pelas condições que as instituições se apresentam talvez ele corra mais risco na escola do que fora dela? Não se pode atribuir à escola tal missão quando ela encontra dificuldades para controlar a transgressão em seus próprios domínios.

Longe de propor soluções, a tentativa dos três anos de pesquisa registrados até aqui foi o de destacar os problemas. Estes nos dão indicadores de que no momento é fundamental repensar a questão educacional no estado do Rio Grande do Sul, mas também nos dão a convicção de que ao repensar a política educacional, a pedagogia ou a função da escola e sua organização, deve-se pensar nos sujeitos humanos que compõem esses ambientes, considerando o protagonismo de professores e de alunos.

REFERÊNCIAS

A VOZ DA SERRA. *Concluído novo prédio da cadeia civil*. Erechim, 30 out. 1955, p. 4.

_____. *E. E. de 1º Grau Incompleto Jaguaretê*: Direção quer torná-la uma escola pólo. Erechim, 30 abr. 1996, p. 48.

_____. *Professor João Germano Imlau quer aluno na busca de uma sociedade mais justa*. Erechim, 30 abr. 1996, p. 28.

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. *História da instrução pública no Brasil, 1500 a 1889*. São Paulo: EDUC, 1989.

ANDRADE, Ivan de. *Presídio Central*. Porto Alegre. 2007. Fotografia. Disponível em: <<http://www.rs.gov.br/direciona.php?key=aW5jPWdvdmVybm8vZm90b3MucGhwJmRpdmY9QSZhYmFWaWc9aW5kaWMmY29kRm90bz0yMTYzNA>>. Acesso em: 7 ago. 2009.

ANDRADE, Vera Lúcia Cabana. *Histórico do Colégio Pedro II: Unidade Escolar Centro*. Rio de Janeiro. 2009. Fotografia. Disponível em: <<http://www.cp2centro.net/historia/historia/historia.asp>> Acesso em: 12 abr. 2010.

APM - ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. *Vista parcial do Colégio do Caraça em Santa Bárbara (MG)*. Fotografia. Disponível em: <<http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br>>. Acesso em: 11 abr. 2010.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação e da pedagogia: geral e Brasil*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARRIADA, Eduardo. *A educação secundária na província de São Pedro do Rio Grande do Sul: a desoficialização do ensino público*. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Pontífica Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

AZEVEDO, Fernando de. A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil. In: ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação e da pedagogia: geral e Brasil*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BARBOSA, R. Obras Completas de Rui Barbosa. In: PATTO, Maria Helena Souza. "*Escolas cheias, cadeias vazias*" nota sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro. *Estud. av.*, São Paulo, v. 21, n. 61, dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142007000300016&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 27 mar. 2010.

BELLO, José Luiz de Paiva. Educação no Brasil: a História das rupturas. *Pedagogia em Foco*. Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb14.htm>>. Acesso em: 27 mar. 2010.

BOA VISTA. *Muita pressão para a panela velha*. Erechim, 28 abr. 2006, p. 1.

_____. *Região deve pleitear um novo presídio, defende presidente da OAB*. Erechim, 9 mai. 2006, p.7.

_____. *Presídio de Erechim: 34,3% dos detentos vêm de fora*. Erechim, 23 jun. 2006, p.1.

BORDIGNON, G.; GRACINDO, R. V. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. (Org.). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2001.

BRASIL. *LDB: lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: Senado Federal, 2001.

_____. *Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008*. Institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília: Senado Federal, 2008.

BRETANHA, Thais. Susepe testa as primeiras tornozeleiras para detentos. *Correio do Povo*, Porto Alegre, 2009, p. 29.

BRIZOLA, Carlos Daudt. Câmara desmente venda de terreno de CIEP. Fotografia. [Blog Pessoal]. 26 jun. 2009. Disponível em: <<http://www.tijolaco.com/?p=1132>>. Acesso em: 30 jun. 2009.

CESE. Centro de Ensino Superior de Erechim. *Histórico de Erechim*. Erechim: FAPES, 1979.

CORREIRO DO POVO. *União de turmas é alvo de protestos*. Porto Alegre, 10 ago. 2007, p.20.

_____. *SEC mexe nas turmas*. Porto Alegre, 23 ago. 2007, p.13.

_____. *SEC revela o fechamento de 8,3 mil turmas no Estado*. Porto Alegre, 30 mai. 2008, p. 20.

_____. *Verba federal está parada na CEF*. Porto Alegre, 28 jun. 2009, p. 17.

COSTA, Israel José da. *Cinqüentenário de Erechim: Álbum Oficial*. Porto Alegre: Metrópole, 1968.

COSTA, José Luís. RS no topo do ranking de fugas. *Zero Hora*, Porto Alegre, 27 out. 2007, p. 4.

COSTA, Luiz Eugênio de Moraes.; MACEDO, Agenor Francisco de. Noções de direito criminal (penalologia). In: SILVA, Mozart Linhares da. *Do império da lei às grades da cidade*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1997.

COUTO, Fabiano. *Presídios de contêineres no ES*. Bastidores da Notícia. Fotografia. Disponível em: <<http://www.bastidoresdanoticia.com.br/noticias-gerais/estaduais/302-presidios-conteineres>>. Acesso em: 6 ago. 2009.

CPERS/SINDICATO. *Informativo Impresso do Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul e Sindicato dos Trabalhadores em Educação*. Porto Alegre: VT Propaganda, 2008.

DUCATTI NETO, Antônio. *O grande Erechim e sua história*. Porto Alegre: EST, 1981.

DURKHEIM, Émile. *Educação e sociologia*: com um estudo da obra de Durkheim pelo professor Paul Fauconnet. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

ERECHIM, Prefeitura Municipal. *Município toma posse da escola de Jaguaretê*. Erechim, 4 jul. 2008. Disponível em: <http://www.pmerechim.rs.gov.br/principal.php?id_menu=noticia&id_noticia=1800>. Acesso em: 12 ago. 2008.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. et al. Gestão e políticas educacionais: do que estamos falando, mesmo? Aportes teórico-conceituais para delimitação de termos. In: Ieda de

Camargo. (Org.). *Gestão e políticas de educação*. Santa Cruz do Sul: Editora da Universidade de Santa Cruz do Sul, 2006.

ETCHICHURY, Carlos. O Central na Berlinda. *Zero Hora*, Porto Alegre, 5 out. 2008, p. 43.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. O espaço escolar como objeto da história da educação, algumas reflexões. *Revista da Faculdade de educação*. São Paulo, v. 24, n.1. jan/jun, p. 141-159, 1998.

_____.; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 14, p. 19-34, 2000.

FARIAS JÚNIOR, João. *Manual de criminologia*. Curitiba: Educa, 1990.

FELIPPE, Vanessa. Câmeras vigiam alunos em colégios de Erechim. *Zero Hora*, Porto Alegre, 16 abr. 2009, p. 36.

FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do saber*. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

_____. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. *Microfísica do poder*. 23. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2007.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. *Pesquisa de Equidade e Eficiência na Educação: Motivações e Metas*. Disponível em: <<http://www.fgv.br/fgvportal/>>. Acesso em: 10 mai. 2008.

GIOLO, Jaime. *Lança & Grafite: a instrução no Rio Grande do Sul da primeira escola ao final do Império*. Passo Fundo: Gráfica Editora UPF, 1994.

_____. *Estado, Igreja e Educação no RS da Primeira República*. 1997. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo: Feusp, 1997.

GOERGEN, Pedro. *Pós-modernidade, ética e educação*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 79).

GOFFMAN, Erving. *Manicômios, prisões e conventos*. São Paulo: Perspectiva, 1961.

GONZATTO, Marcelo. “No final do dia o professor está arrasado”. *Zero Hora*, Porto Alegre, 26 abr. 2009a, p. 34.

_____. Quando a educação vira caso de polícia. *Zero Hora*, Porto Alegre, 12 out. 2009b, p. 34.

_____. Colégios fazem pacto com tráfico. *Zero Hora*, Porto Alegre, 13 out. 2009, p. 40-41.

GOVERNO DO ESTADO DO RS. *Governo do Estado planeja zerar o déficit de vagas prisionais até o final de 2010*. Disponível em: <<http://www.estado.rs.gov.br/direciona.php?key=Y2FwYT0xJmludD1ub3RpY2lhJm5vdGlkPTc1MzAzJm1lbnU9MTMmc3VibWVudT0mdmc9JnZhYz0=>>>. Acesso em: 8 ago. 2009.

GUIMARÃES, A. M. Indisciplina e violência: ambigüidade dos conflitos na escola. In: AQUINO, J. G. (org.). *Indisciplina na escola: Alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996. p. 73-82.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. *História da educação brasileira: leituras*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

HOLLOWAY, Thomas H. *Polícia no Rio de Janeiro: repressão e resistência numa cidade do século XIX*. Rio de Janeiro: FGV, 1997.

HUXLEY, Aldous. *Admirável mundo novo*. São Paulo: Globo, 2003.

INEPE. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. *Resultado Final Ideb 2007*. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/Ideb/Resultado/ResultadoFinal_IDEB2007.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2008.

_____. _____. *Censo Escolar 2006 e 2008*. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>>. Acesso em: 18 dez. 2009.

KERN, Luiz Augusto, Para Tarso, penitenciárias vivem crise de gestão. *Correio do Povo*, Porto Alegre, 26 jul. 2008, p. 3.

LIESENBERG, Susan. Onde o RS pode melhorar a educação. *Zero Hora*, Porto Alegre, 12 dez. 2008, p. 48.

LOCH, Salus. Juíza: mudança do presídio passa pela comunidade. *Jornal Boa Vista*, Erechim, 12 mai. 2006, p. 10.

_____. Presídio de Erechim: 34,3% dos detentos vêm de fora. *Jornal Boa Vista*, Erechim, 23 jun. 2006, p. 1.

MALYSZ, Leda. Região deve pleitear um novo presídio, defende presidente da OAB. *Jornal Boa Vista*, Erechim, 9 mai. 2006, p. 7.

MARIANTE, Helio Moro. *Crônica da Brigada Militar Gaúcha*. Porto Alegre: Imprensa Oficial, 1972.

MARTINS, Clélia. *O que é política educacional*. São Paulo: Brasiliense, 1993.

MEDEIROS, Antonio A. Borges de. Mensagem enviada à Assembléia dos Representantes do Estado do Rio Grande do Sul. In: GIOLO, Jaime. *Estado, Igreja e Educação no RS da Primeira República*. São Paulo: Feusp, 1997.

MELCOP, Antônio. *Vista aérea do Seminário de Olinda e Igreja de Nossa Senhora da Graça*, 2009. Fotografia. Disponível em: <<http://www.flickr.com/photos/prefeituradeolinda/3614628402/>>. Acesso em: 25 abr. 2010.

MENDES, Paulo. População do Central é maior que a de 219 cidades. *Correio do Povo*, Porto Alegre, 2 nov. 2008, p. 17.

_____. Promotor é contra o provimento. *Correio do Povo*, Porto Alegre, 25 mai. 2009, p. 25.

MINAS GERAIS. Typos para construção de prédios escolares. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *O espaço escolar como objeto da história da educação: algumas reflexões*. Rev. Fac. Educ., São Paulo, v. 24, n. 1, jan. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000100010&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 27 mar. 2010.

MOACYR, P. A instrução no Império. In: PATTO, Maria Helena Souza. *"Escolas cheias, cadeias vazias"* nota sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro. Estud. av., São Paulo, v. 21, n. 61, dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?>

script=sci_arttext&pid=S0103-40142007000300016&lng=pt&nrm=iso >. Acessos em 27 mar. 2010.

MOHR, Udo Silvio. *Colégio Estadual Júlio de Castilhos em 1952*. 2003. Fotografia. Disponível em: <www.vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/04.041/643> Acesso em: 12 jul. 2010.

MORAES, Evaristo de. *Prisões e instituições penitenciárias no Brasil*. Rio de Janeiro: Conselho Cândido de Oliveira, 1925.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessário à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2001.

O GLOBO. *CIEPS estão entre as piores escolas do Rio*. Rio de Janeiro, 22 jun. 2008, p. 16.

OLIVEIRA, Clóvis Silveira de. Porto Alegre a cidade e sua formação. In: SILVA, Mozart Linhares da. *Do império da lei às grades da cidade*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1997.

ORWELL, George. *1984*. São Paulo: Editora Nacional, 1984.

PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Loyola, 1987.

PAIXÃO, Antônio Luiz. *Recuperar ou punir? Como o Estado trata o criminoso*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1991. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v.21).

PASSOS, Izabel Christina Friche. O poder positivo. *Revista de Educação*, São Paulo, p.2-4, 01 ago. 2009.

PATTO, Maria Helena Souza. "*Escolas cheias, cadeias vazias*" nota sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro. *Estud. av.*, São Paulo, v. 21, n. 61, dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142007000300016&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 27 mar. 2010.

PEE/RS. *Plano Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul*. Disponível em: <www.educacao.rs.gov.br/dados/pee/pee_texto.pdf>. Acesso em: 14 mai. 2010.

PORTO, Aurélio. (coord.). Terra Farroupilha. In: GIOLO, Jaime. *Lança & Grafite: a instrução no Rio Grande do Sul da primeira escola ao final do Império*. Passo Fundo: Gráfica Editora UPF, 1994.

POYASTRO, Mirela. Módulos de lata já abrigam 1,7 mil escolares. *Correio do Povo*, Porto Alegre, 5 abr. 2009, p. 14.

QUADROS, Claudemir de. *As brizoletas cobrindo o Rio Grande: A educação pública no Rio Grande do Sul durante o governo de Leonel Brizola (1959-1963)*. Santa Maria: Editora UFSM, 2003.

REVISTA DO ARCHIVO PÚBLICO DO RIO GRANDE DO SUL, Porto Alegre, n. 8, p. 42-43, dez. 1922. In: GIOLO, Jaime. *Estado, Igreja e Educação no RS da Primeira República*. São Paulo, Feusp, 1997.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *História da educação brasileira: a organização escolar*. 15. ed. Campinas, SP. Autores Associados, 1998. (Coleção memória da educação).

RIO GRANDE DO SUL. *Decreto n° 89 de 2 de fevereiro de 1897*. Porto Alegre: Conselho Estadual de Educação, 1897.

_____. *Parecer n° 580, de 5 de Julho de 2000*. Porto Alegre: Conselho Estadual de Educação, 2000.

_____. *Parecer n° 1.400, de 11 de dezembro de 2002*. Porto Alegre: Conselho Estadual de Educação, 2002.

_____. *Parecer n° 398, de 15 de Junho de 2005*. Porto Alegre: Conselho Estadual de Educação, 2005.

_____. *Lei n° 13.044 de 30 de setembro de 2008*. Porto Alegre: Assembléia Legislativa, 2008a.

_____. *Decreto n° 45.959 de 28 de outubro de 2008*. Porto Alegre: Poder Executivo, 2008b.

ROCHA, Diana. Escola de Jaguaretê é municipalizada. *Bom Dia*, Erechim, 4 jul. 2008, p. 9.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil (1930/1973)*. 18. ed. Petrópolis RJ: Vozes, 1996.

SALLA, Fernando. As rebeliões nas prisões: novos significados a partir da experiência brasileira. *Sociologias*, Porto Alegre, n. 16, dez. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222006000200011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 26 jun. 2009.

SAVIANI, Dermeval. História das idéias pedagógicas no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção memória da educação).

SCHMITZ, Egidio Francisco. *Os jesuítas e a educação: filosofia educacional da Companhia de Jesus*. São Leopoldo: Editora Unisinos, 1994.

SEAP/RJ – SECRETARIA DE ADMINISTRAÇÃO PENITENCIÁRIA DO RIO DE JANEIRO. *Histórico*. Disponível em: <http://www.seap.rj.gov.br/conteudo/historico_pg2.htm>. Acesso em: 3 mar. 2008.

SILVA, Mozart Linhares da. *Do império da lei às grades da cidade*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1997.

_____. Eugenia, Antropologia Criminal e Prisões no Rio Grande do Sul. Santa Cruz do Sul: EDUNISCRS, 2005.

SIMON, Gilberto. *O antigo prédio do Ginásio Júlio de Castilhos nos anos 50*. 2006. Fotografia. Acervo particular. Disponível em: <www.portoimagem.com/fotosantigas/antiga109.html> Acesso em: 12 jul. 2010.

SIOPE, Sistema de informações sobre orçamentos públicos em educação. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/siope>>. Acesso em: 14 ago. 2008.

SOARES, Mozart Pereira; SILVA, Pery Pinto Diniz da. *Memória da Universidade Federal do Rio Grande do Sul: 1934–1964*. Porto Alegre: UFRGS, 1992.

SOUZA DOCCA, Emílio Fernandes. História do Rio Grande do Sul. In: GIOLO, Jaime. *Lança & Grafite: a instrução no Rio Grande do Sul da primeira escola ao final do Império*. Passo Fundo: Gráfica Editora UPF, 1994.

SUSEPE/RS – SUPERINTENDÊNCIA DE SERVIÇOS PENITENCIÁRIOS DO RIO GRANDE DO SUL. *Casa de Correção de Porto Alegre*. Porto Alegre, 2004. Disponível em: <<http://www.susepe.rs.gov.br/susepe/portal/noticias/noticias.asp?cod=22&secao=14>>. Acesso em: 7 mar. 2008.

TEIXEIRA, Anísio. Educação pública: administração e desenvolvimento. Relatório do diretor-geral do Departamento de Educação do Distrito Federal. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de.; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 14, p. 19-34, 2000.

VANZELLA, Cynthia. Uma manhã de cinderela na escola de lata. *Zero Hora*, Porto Alegre, 9 abr. 2009. Fotografia. Disponível em: <<http://zerohora.clicrbs.com.br/zerohora/jsp/default.jsp?uf=1&local=1&newsID=a2470110.htm>>. Acesso em: 23 ago. 2009.

VASCONCELOS, Maria José. Violência Escolar exige novas ações e propostas. *Correio do Povo*, Porto Alegre, 30 mar. 2009, p. 12.

VIEIRA, Sofia Lerche; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. *Política educacional no Brasil: introdução histórica*. Brasília: Líber Livro, 2007.

WINCK, Luciamem. Detentas protestam no Pelletier. *Correio do Povo*, Porto Alegre, 18 jul. 2008, p. 23.

WOLFF, Maria Palma. Evolução do sistema penitenciário do Rio Grande do Sul. *História: Debates e Tendências*. Passo Fundo, v. 4, n. 2, p. 24-39. Dez. 2003.

XU, Daniela. Estudantes de Caxias do Sul não suportam calor em contêineres. *Pioneiro*, Caxias do Sul, 4 mar. 2009. Fotografia. Disponível em: <www.clicrbs.com.br/pioneiro/jsp/default.jsp?uf=1&local=1&galeriaid=17073&groupid=509§ion=Galeria%20de%20Fotos&action=galeriaAberta>. Acesso em: 23 ago. 2009.

ZERO HORA. *RS usará contêineres para presos*. Porto Alegre, 25 jan. 2007, p. 43.

_____. *O que afasta o aluno da escola*. Porto Alegre, 5 abr. 2007, p. 45.

_____. *As salas de aula de outros países*. Porto Alegre, 2 ago. 2007, p. 39.

_____. *O dilema do Estado*. Porto Alegre, 2 ago. 2007, p. 26.

_____. *Turmas grandes desafiam professores*. Porto Alegre, 2 ago. 2007, p. 38.

_____. *A avaliação do ensino gaúcho pelo ENEM*. Porto Alegre, 4 abr. 2008, p.41.

_____. *Prisão superlotada: o central na berlinda*. Porto Alegre, 5 out. 2008, p. 42.

ZUIN. Antônio A. S. *Adoro odiar meu professor: o aluno entre a ironia e o sarcasmo pedagógico*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, n. 97).

Locais de pesquisa

Arquivo Histórico Municipal Juarez Miguel Illa Font. Erechim – RS.

Escola Estadual de Ensino Fundamental Jaguaretê. Erechim – RS.

Escola Estadual de Ensino Médio Professor João Germano Imlau. Erechim – RS.

Museu da Imprensa Geder Carraro. Erechim-RS.

Presídio Estadual de Erechim. Erechim - RS

15º Coordenadoria Regional de Educação. Erechim – RS.

15º Núcleo do Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul – Sindicato dos Trabalhadores em Educação (CPERS/SINDICATO). Erechim – RS.

CIP – Catalogação na Publicação

-
- R672e Rocha, Henrique José da
Escola e prisão : paralelo político-institucional no Rio Grande do Sul (2007-2009) / Henrique José da Rocha. – 2010.
103 f. ; 30 cm.
- Orientação: Prof^a Dr. Rosimar Serena Siqueira Esquinsani.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, 2010.
1. Educação e Estado. 2. Prisioneiros - Educação. 3. Escolas.
4. Prisões. 5. Sociologia educacional. I. Esquinsani, Rosimar Serena Siqueira, orientadora. II. Título.
- CDU : 37

Catalogação: Bibliotecária Jucelei Rodrigues Domingues - CRB 10/1569