



UNIVERSIDADE DO VALE DO TAQUARI – UNIVATES  
CURSO DE PEDAGOGIA

**POSSIBILIDADES DE OLHAR O MUNDO ATRAVÉS DA  
FOTOGRAFIA: UMA EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO PRISIONAL**

Lidiana Petry

Lajeado, novembro de 2018

Lidiana Petry

**POSSIBILIDADES DE OLHAR O MUNDO ATRAVÉS DA  
FOTOGRAFIA: UMA EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO PRISIONAL**

Monografia apresentada na disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso II, do Curso de Pedagogia, da Universidade do Vale do Taquari UNIVATES, como parte da exigência para a obtenção do grau de Licenciatura, Pedagogia.

Orientadora: Dra. Fabiane Olegário

Lajeado, novembro de 2018

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente, agradeço a Deus pela saúde e energia que obtive durante o período da pesquisa. Por acordar disposta a correr atrás dos meus objetivos.

Agradeço a minha mãe, a qual sempre foi muito presente na minha formação acadêmica, me incentivando com palavras confortantes nos momentos difíceis, e que não me deixou desistir diante dos obstáculos que surgiram.

Ao meu namorado Flávio, que me ouviu, me acalmou inúmeras vezes durante o período de um ano. Confortou-me diante dos obstáculos encontrados, me incentivou a seguir em busca do que eu mais desejava.

Às colegas de curso e de trabalho que sempre estiveram dispostas a ouvir meus desabaços, ou sempre estiveram curiosas para saber do desenvolvimento de minha pesquisa.

À minha orientadora, Dra. Fabiane Olegário, a quem admiro muito, e fez com que eu me encantasse com a educação prisional desde o início. A convivência que tivemos durante este período foi imensa, sou grata por suas contribuições.

Ao diretor do NEEJA Liberdade, professores e alunas participantes da pesquisa, que desde o início foram receptivos. Sou grata às contribuições de todos.

Agradeço a todos familiares e amigos que compreenderam minha ausência durante este ano de 2018.

*“Nós agradecemos por ter nos escolhido para participar de sua pesquisa. É uma maneira de mostrar que não somos diferentes. Só estamos presas, mas somos seres humanos como os outros. Temos sentimentos como qualquer ser humano. Apenas cometemos um delito e temos de pagar por ele. Porém, as pessoas esquecem a gente, acham que não somos mais nada. A sociedade nos discrimina muito, e vocês mostram que não é nada disso do que as pessoas falam”.*

(Relato da aluna B)

## RESUMO

Esta pesquisa traz a fotografia para o campo da educação prisional e tem como objetivo investigar de que forma sujeitos em privação de liberdade criam narrativas a partir de fotografias de Tatsuya Tanaka. A pesquisa foi desenvolvida com todas as alunas em privação de liberdade, do NEEJA Liberdade do Presídio Estadual Feminino de Lajeado (5), com faixa etária entre 22 e 54 anos de idade. Como metodologia, utiliza-se o método do grupo focal, no qual, a produção de dados se deu através de conversas em grupos. Foram lançados questionamentos ao grupo, com o intuito de obter respostas e produzir dados com as narrativas das alunas em privação de liberdade. As conversas estiveram relacionadas às fotografias de Tatsuya Tanaka, artista japonês que fotografa ações do cotidiano e cenas da vida em miniatura. Pode-se concluir que as fotografias possibilitaram as participantes da pesquisa a criar, imaginar, acessar lembranças da infância, sentir sensações de liberdade e obter novas aprendizagens, no período da pesquisa.

**Palavras-chave:** Educação prisional. Grupo Focal. Fotografias. Narrativas.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fazenda de esponjas .....	20
Figura 2 – Bicicleta .....	21
Figura 3 – Cidade de tijolos.....	22
Figura 4 - Tatsuya Tanaka em exposição “Vida em miniatura”.....	23
Figura 5 – Canyon de alimentos .....	25
Figura 6 – Cantor .....	26
Figura 7 – Inverno.....	32
Figura 8 – Inocência.....	32
Figura 9 – Mar azul.....	33
Figura 10 – Paraíso infantil.....	34

## SUMÁRIO

<b>1 OS PRIMEIROS PASSOS: COMO TUDO COMEÇOU .....</b>	<b>7</b>
<b>2 A PRISÃO: ALGUNS RECORTES HISTÓRICOS.....</b>	<b>11</b>
<b>2.1 Educação da prisão e educação na prisão .....</b>	<b>14</b>
<b>3 FOTOGRAFIA E OLHAR NA EDUCAÇÃO PRISIONAL.....</b>	<b>19</b>
<b>3.1 O fotógrafo .....</b>	<b>22</b>
<b>4 GRUPO FOCAL NA EDUCAÇÃO PRISIONAL.....</b>	<b>24</b>
<b>4.1 Oficinas de fotografia na educação prisional .....</b>	<b>26</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>35</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>37</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>39</b>
<b>APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....</b>	<b>40</b>
<b>APÊNDICE B – Fotografias da oficina .....</b>	<b>43</b>

## **1 OS PRIMEIROS PASSOS: COMO TUDO COMEÇOU**

O interesse em pesquisar a educação prisional surgiu na disciplina Prática Investigativa II, ofertada em 2016A e ministrada pela professora Fabiane Olegário. Através dos estudos e leituras feitos na disciplina, o assunto me tocou e, com o passar dos semestres, a vontade de estudar a educação prisional foi aumentando.

Até cursar a disciplina, não imaginava que o pedagogo poderia atuar em uma instituição prisional. Imaginava que essa atuação só se dava em instituições educativas e espaços escolares. Foi através da Prática Investigativa II que pude ter outra visão referente ao papel do pedagogo na sociedade.

Ao ler os artigos e textos específicos da educação prisional propostos na disciplina, questionava-me sobre o funcionamento da prisão. Tive muitas dúvidas em relação a este espaço, sobretudo à educação ofertada aos detentos. Em relação à história e surgimento da prisão, desejava saber como era o funcionamento da instituição prisional, o que os presos faziam durante o dia, se estudavam ou não. Tive curiosidade também em relação à rotina na prisão, sobre a saída dos sujeitos, o que fazem após sair, se são encaminhados para um futuro emprego na sociedade, se ao sair do sistema prisional já estariam incluídos novamente na sociedade.

Após concluir a disciplina, continuei pensando e refletindo sobre os aprendizados que obtive. Foi a partir dali que comecei a pensar na hipótese de fazer o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) nesse espaço, envolvendo a temática da educação prisional, mesmo que faltasse muito tempo para chegar a esta etapa. O fato de ter feito a escolha não significou que o texto

já estava pronto, ou seja, saber o meu ponto de partida era apenas o começo do percurso de minha pesquisa.

Após algumas leituras e encontros de orientação, eis que surge a ideia de pesquisar sobre os efeitos da imagem fotográfica em uma turma de alunas em privação de liberdade do Núcleo Estadual de Educação de Jovens e Adultos (NEEJA) do município de Lajeado. O NEEJA é uma oportunidade para jovens e adultos que não finalizaram seus estudos poderem dar continuidade, ou seja, concluir a etapa do ensino fundamental e médio através de exames supletivos.

O problema de pesquisa girou em torno de fotografias e narrativas, ou seja, de que forma sujeitos em privação de liberdade criam narrativas a partir de fotografias de Tatsuya Tanaka<sup>1</sup>? Esta pesquisa pretendeu mobilizar o olhar dos apenados participantes da pesquisa, e com isso, possibilitar outras formas de olhar o mundo. A pesquisa foi realizada com 5 alunas em privação de liberdade do NEEJA Liberdade, do Presídio Estadual Feminino de Lajeado, que estão em regime fechado e possuem faixa etária entre 22 e 54 anos de idade.

No meu entendimento, a leitura de imagem fotográfica possibilita a formação de um olhar sensível e, sobretudo, crítico. Os sujeitos privados de liberdade poderão acessar outras sensações, ou até mesmo vivenciar uma nova experiência, adquirindo outros saberes, outras relações e convivências. Para isso, esta pesquisa objetivou propor oficinas que possibilitassem às alunas em privação de liberdade criar narrativas por meio de fotografias previamente selecionadas pela pesquisadora.

Como método de pesquisa, utilizo o Grupo Focal. Este instrumento de pesquisa visa a produção de dados através de conversas de grupo. A temática dos encontros foram fotografias de Tatsuya Tanaka. Durante os encontros de grupo focal, as alunas em privação de liberdade foram incentivadas a olhar as imagens de um modo mais atento, percebendo os detalhes das imagens. A partir da análise e leitura das imagens fotográficas, questionamentos foram lançados ao grupo com o objetivo de as alunas em privação de liberdade criarem narrativas a partir dessas imagens.

Isso se deu através de três oficinas, nas quais foram analisadas as fotografias em miniatura de Tatsuya Tanaka. A intenção da pesquisa com o uso das fotografias do artista consistiu na possibilidade de as alunas em privação de liberdade realizarem uma análise das

---

<sup>1</sup> O fotógrafo e seu método de trabalho serão abordados ao longo da pesquisa, como também na seção 3.1.

imagens e criarem narrativas com essas fotografias. Além de observar fotografias em miniatura, as alunas em privação de liberdade foram desafiadas a tirar suas próprias fotos, utilizando objetos que o fotógrafo utiliza em suas fotografias e outros objetos diferentes, tais como: erva mate, sabão em pó, bandejas de isopor, algodão, cotonete, copos descartáveis, argila, esponja, bonecos e animais em miniatura, maçã, banana, cenoura, tomate e brócolis. Posteriormente, as fotografias tiradas pelas alunas em privação de liberdade foram reveladas e retornadas ao grupo. Desta forma, novos questionamentos foram lançados à elas, de modo com que criassem novas narrativas a partir do que produziram.

Esta pesquisa é composta por três seções. Desta forma, a segunda seção deste trabalho apresenta um breve recorte histórico acerca do desenvolvimento e da evolução das instituições prisionais no Brasil ao longo do tempo. A seção apresenta como referência os autores Carvalho Filho (2002) e Português (2010). A subseção, que trata da educação da prisão e na prisão, faz referência à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 9.394/96, Foucault (2013), Maeyer (2013), Julião e Onofre (2013), Lei de Execução Penal – 7.210/84, Firmino (2010), Lima (2010) e Onofre (2016).

A terceira seção, intitulada como ‘Fotografia e olhar na educação prisional’ tem como aprofundamento teórico os autores Samain (2012), Sylvain (2012), Silva (2010), Entler (2012) e Dantas (2000). Sua subseção, que tem por título ‘O fotógrafo’, faz referência ao fotógrafo estudado e apresenta informações sobre o artista e seu método de trabalho. A quarta seção faz um estudo sobre o método de pesquisa deste trabalho: o grupo focal. Tem por embasamento os autores Gomes (2005), Gatti (2005) e Barbour (2005). Em relação à construção das oficinas, a subseção apresenta um estudo das autoras Roos e Munhoz (2015) que se fundamentam nos estudos de outros autores.

A seção que encerra esta pesquisa, intitulada de Considerações finais, traz à tona as reflexões das narrativas e das fotografias resultantes das oficinas. Nesta seção faz-se uma retomada do objetivo da pesquisa e mostram-se os resultados das oficinas realizadas no NEEJA Liberdade do Presídio Estadual Feminino de Lajeado.

É importante destacar que a presente pesquisa foi realizada somente após a aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa (COEP) da Universidade do Vale do Taquari - Univates. Também foi necessário obter a autorização do Juiz da Vara de Execuções Criminais do

município de Lajeado, RS, para a utilização das câmeras fotográficas e gravador de áudio. Estes recursos foram utilizados para a produção de dados da pesquisa.

## **2 A PRISÃO: ALGUNS RECORTES HISTÓRICOS**

Conforme Carvalho Filho (2002, p. 20), “o cárcere sempre existiu. [...] Destinava-se à guarda de escravos e prisioneiros de guerra”. Através desta passagem, é possível perceber que o cárcere não é uma criação da atualidade. O autor defende que a origem da prisão moderna já existia no século XVI, na época em que a Igreja Católica punia os religiosos infratores. As prisões também eram utilizadas para punir escravos e prisioneiros de guerra, porém estas eram diferentes das prisões que existem nos dias atuais.

“Os historiadores identificam a origem da prisão moderna nas celas eclesiásticas, instituídas pela Igreja Católica para a punição de religiosos infratores, e nas casas de correção criadas a partir da metade do século 16 na Inglaterra e na Holanda” (CARVALHO FILHO, 2002, p. 22). Nas celas eclesiásticas, o objetivo era refletir acerca dos pecados cometidos, fazendo os pecadores se aproximar de Deus. A finalidade das casas de correção era recuperar os autores de pequenos delitos por meio do trabalho, do ensino religioso e da disciplina. A religião era utilizada como correção do sujeito.

Em 1551, no Brasil, segundo Carvalho Filho (2002, p. 36), “as prisões estavam alocadas também em prédios militares fortificados, que foram construídos em pontos estratégicos para a defesa do território e, com o tempo, perderam a função”. Antigas construções, prédios desocupados e sem utilidade tornaram-se as prisões. Nesta época não havia preocupação com o bem-estar dos encarcerados, devido ao fato de a estrutura física das prisões não ser adequada, ou devidamente planejada para comportar esses sujeitos em privação de liberdade. Porém, conforme Carvalho Filho (2002, p. 37) defende, o ano de 1821 “marca o início da preocupação das autoridades com o estado das prisões do país”. Foi a partir desse período que o estado começou a planejar e pensar a prisão, considerando o sujeito como

um ser de direitos. Neste caso, passou a haver uma preocupação em relação ao sujeito, isto é, as instituições começaram a olhar para o mesmo de outra maneira. A preocupação das autoridades não incluía somente uma estrutura melhor para as instituições prisionais, mas também o cuidado com a saúde e o bem-estar de todos os presos. É importante salientar que, mesmo havendo essa preocupação com o estado das prisões, nenhuma instituição prisional foi e nem será ideal em termos de estrutura, mas pensar sobre isso já foi uma grande evolução em toda a história da prisão.

Até então, “os réus não eram condenados especificamente à perda da liberdade por um período determinado de dias, meses ou anos. Eram punidos com morte, suplício, degredo, açoite, amputação de membros, galés, trabalhos forçados e confisco de bens” (CARVALHO FILHO, 2002, p. 20-21). Os castigos físicos eram predominantes. Não havia preocupação com o bem-estar do sujeito, pois o castigo era o que realmente interessava a quem agredia. A punição era dada de forma brutal, e muitas vezes levava à morte, até que o Estado passa a ter uma outra visão sobre essas instituições e sobre as punições aplicadas.

Após esse período, a prisão passa a ser vista de outra forma e a ter outros objetivos. Conforme Carvalho Filho (2002, p. 21), “a partir do século 18, a natureza da prisão se modifica. [...] A prisão torna-se então a essência do sistema punitivo. A finalidade do encarceramento passa a ser isolar e recuperar o infrator”. Português (2010, p. 86) também salienta que “[...] o isolamento, a disciplina, a ordem, a vigilância e a segurança - transformam-se no fim precípua da organização penal”. Com essa mudança, a finalidade da prisão consiste em isolar, recuperar, vigiar e corrigir o infrator. Desligar o sujeito da vida em sociedade, tirando-lhe a liberdade de ir e vir, privando-o de seu convívio familiar, controlando suas atitudes e seu comportamento passou a ser o castigo e a punição daqueles que infringissem a lei.

Em 1850 e 1852, foram inauguradas Casas de Correção no Rio de Janeiro e em São Paulo. Carvalho Filho (2002, p. 38) defende que “elas simbolizavam a entrada do país na era da modernidade punitiva”. O país estava entrando na era da modernidade punitiva, quando, aos poucos, as instituições prisionais foram modificando seus métodos de punição, o que não significa a extinção do castigo físico.

## As Casas de Correção,

[...] além de abrigarem presos condenados à prisão com trabalho, à prisão simples e também às galés [...] Possuíam também um recinto especial, o calabouço, destinado a abrigar escravos fugitivos [...] para que recebessem a pena de *açóite*. [...] Só em 1886 o *açóite* seria abolido para os escravos (CARVALHO FILHO, 2002, p. 39-40, grifo do autor).

Aproximando-se do século XX, as casas de correções ainda utilizavam métodos agressivos como punição. Como podemos ver, os castigos físicos duraram muito tempo, desde a época em que a Igreja Católica organizava a sociedade, até o século XIX.

Somente em 1920 é que foi inaugurada a penitenciária de São Paulo, “[...] que oferecia o que havia de mais moderno em matéria de prisão: oficinas, enfermarias, escolas, corpo técnico, acomodações adequadas, segurança. Tudo parecia perfeito” (CARVALHO FILHO, 2002, p. 42). Na época, a penitenciária de São Paulo foi considerada uma instituição moderna por oferecer oficinas, salas de aula, enfermarias. Era bem planejada, e foi construída por 1.200 presos, os quais provavelmente trabalharam nessa construção como um método de redução de pena.

Carvalho Filho (2002, p. 10) defende que “as prisões brasileiras são insalubres, corrompidas, superlotadas, esquecidas”. É importante ressaltar que as prisões foram aos poucos se modificando e adaptando sua estrutura física. Apesar de todas as mudanças ocorridas no decorrer da história das prisões, elas ainda não apresentam uma estrutura adequada, devido à superlotação, à má iluminação, à má circulação de ar, dentre outros aspectos negativos existentes. A agressão já não é mais utilizada como um método punitivo, visto que as instituições prisionais passaram a se desenvolver e a mudar seus hábitos de castigo. A privação da liberdade do sujeito também é dolorosa e parece ser interminável. O fato de o detento não se ocupar, dá a sensação de que os dias são mais longos na prisão. Portanto, para barrar o ócio, as instituições prisionais contam com algumas ofertas recreativas e educacionais, que visam ocupar o tempo livre dos sujeitos e proporcionar interações com os demais.

## 2.1 Educação da prisão e educação na prisão

A Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) ressalta em seu artigo 37 que “a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida” (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, texto digital). Com isso, a educação de jovens e adultos é ofertada à todos aqueles que não tiveram oportunidades de acesso aos estudos na idade certa. Esta Lei surge como uma oportunidade aos detentos de darem continuidade aos estudos, pois, como é um direito do cidadão, é ofertada também em instituições prisionais.

Foucault (2013, p, 256) defende que “a educação do detento é, por parte do poder público, ao mesmo tempo uma precaução indispensável no interesse da sociedade e uma obrigação para com o detento”. A educação ofertada ao sujeito em privação de liberdade é de responsabilidade do poder público, que visa prevenir a delinquência e, assim, garantir a segurança ao cidadão. A sociedade requer a correção do sujeito em privação de liberdade, a qual se dará através da educação que o mesmo terá na prisão, visto que a sociedade vê a educação como uma forma de precaução da criminalidade.

A maior parte dos detentos é constituída por pobres, tem um nível educacional muito baixo, jamais conheceram a escola ou, quando conheceram, sua experiência frequentemente terminou em fracasso; muitos detentos são jovens ainda e, em numerosos países, os migrantes (econômicos) constituem uma parte importante da população carcerária (MAEYER, 2013, p. 35).

Percebe-se que a maioria dos sujeitos em privação de liberdade é constituída por pobres de nível educacional baixo. No trecho supracitado há uma generalização quanto à classe social e ao nível de escolarização dos mesmos. O defasado nível educacional dos detentos, as poucas oportunidades que a sociedade lhes oferece, e o contexto social em que os mesmos vivem, geralmente são fatores que os levam ao caminho da delinquência.

A educação em espaços de privação de liberdade em diversos países no mundo, em linhas gerais, tem sido considerada como um dos meios de promover a integração social e a aquisição de conhecimentos que permitam ao recluso assegurar um futuro melhor quando recuperar a liberdade (JULIÃO; ONOFRE, 2013, p. 11).

O objetivo da educação prisional é promover a reintegração social e a aquisição de conhecimentos, assegurando, assim, um futuro digno para o sujeito em privação de liberdade. Podemos pensar então que somente aqueles que tiverem a oportunidade de frequentar a educação na prisão é que estarão preparados para voltar para a sociedade e ter assim um futuro melhor? A educação na prisão é uma espécie de correção do sujeito, uma forma de obter aprendizagem ou uma oportunidade para a redução da pena?

Conforme Julião e Onofre (2013, p. 55), “[...] ao despir sua roupa e vestir o uniforme da instituição, o indivíduo começa a perder suas identificações anteriores para sujeitar-se aos parâmetros ditados pelas regras institucionais”. Ao entrar para o sistema penitenciário, o sujeito em privação de liberdade perde o contato com a sociedade e passa a viver encarcerado. As condições de vida na prisão são totalmente diferentes daquelas a que o mesmo estava acostumado. No cárcere, existem normas próprias de convivência, assim como também existem normas criadas pelos encarcerados. Dessa forma, o sujeito em privação de liberdade passa a ter outro modo de vida, com outras aprendizagens e convivências, ou seja, passa a conviver com a educação da prisão.

Conforme Carvalho Filho (2002, p. 55), “o preso em regime fechado ou semiaberto pode ‘remir’ o tempo de prisão pelo trabalho, à razão de um dia de pena por três dias de trabalho”. Dessa forma, os sujeitos em privação de liberdade têm a oportunidade de estudar ou trabalhar, podendo diminuir seu tempo de estadia na detenção; ou seja, eles podem escolher, dentro do que lhes é ofertado, a forma pela qual reduzirão sua pena, o que lhes dará o direito de voltar para a vida em sociedade antes do previsto, visto que três dias de trabalho ou estudo reduzem um dia de pena.

Em relação a essas atividades oferecidas pelas instituições prisionais, é importante salientar que nem todas as instituições oferecem as mesmas possibilidades de integração e recreação ao seu público. As atividades recreativas são fornecidas com a finalidade de não alimentar o ócio dos sujeitos em privação de liberdade, de modo que estes passem seu tempo livre fazendo algo que pode ser prazeroso, mantendo-os ocupados.

A demanda por educação na prisão é paradoxal: ela vem frequentemente da administração que tendo, sem dúvida, medo do ócio, realiza atividades que permitirão aos detentos suportar o menos mal possível a perda de sua liberdade. Competições esportivas e recreativas, a religião, possibilidades de trabalho em oficinas, formações profissionais e cursos às vezes são oferecidos aos detentos [...] (MAEYER, 2013, p. 34).

As instituições prisionais têm certo receio do ócio, medo do tempo livre, do tempo vazio. Porém, ocupar as mentes na prisão não significa que o tempo passará mais rápido. Além de ocupar o tempo livre e ocioso dos sujeitos em privação de liberdade, as atividades recreativas também servem como uma forma de controle do mesmo, o que se estabelece quando há tarefas a serem cumpridas, visto que manter os sujeitos em privação de liberdade ocupados é sinônimo de não restar tempo para maus pensamentos.

A Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984, lei de execução penal, defende, em sua seção V, no Art.17, que “a assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado” (BRASIL, 1984, texto digital). Nesse sentido “os sistemas de ensino oferecerão aos presos e às presas cursos supletivos de educação de jovens e adultos” (BRASIL, 1984, texto digital). A assistência educacional é vista como um dever do estado e direito do sujeito em privação de liberdade. Portanto, cabe às instituições prisionais, implantar esta modalidade de ensino, ofertando propostas educativas, visando à continuidade de estudos dos mesmos.

O apenado, quando não inserido em atividades escolares, pode ter dificuldade em interagir com outras pessoas que estão fora do universo carcerário, como sua família ou amigos. Esta dificuldade é resultante da carência de informações, pois o único assunto a que tem acesso é o relativo ao seu ambiente (FIRMINO, 2010, p. 83).

Além de a instituição obter essa forma de controle por meio das atividades recreativas, ela também estará incluindo o sujeito em privação de liberdade, para que ele interaja com os demais e obtenha outras informações que não sejam somente sobre o ambiente em que está inserido.

A educação no cárcere deve ser vista como alternativa para a construção/resgate da autoestima, da capacidade produtiva e reflexiva dos apenados, bem como a devolução de direitos básicos do ser humano como o sentimento de pertencimento à raça humana (LIMA, 2010, p. 93).

É possível notar que a educação no cárcere tem diversos pontos positivos em suas propostas educacionais, como: incluir o sujeito em privação de liberdade, proporcionar a interação com os demais, resgatar a autoestima, possibilitar a produção e a reflexão; também, fazê-los sentirem-se pertencentes à sociedade, já que a educação no cárcere é um direito que o eles possuem. Apesar destes aspectos positivos, também existem aspectos negativos, pois nem todos têm acesso à escolarização na prisão.

Para Onofre (2016, texto digital) “[...] não se trata de aprendizagem negativa ou positiva, mas, ao recriar o espaço da vida, os aprisionados ressignificam a sua estadia no momento presente, experienciam outras visões de mundo, e isso significa sabedoria”. O sujeito em privação de liberdade irá adquirir aprendizagens, experiências e outras visões de mundo na prisão, visto que também irá aprender conforme as normas da instituição. Além das normas institucionais, também existem as regras criadas pelos sujeitos em privação de liberdade. Os regramentos estabelecidos pelos próprios sujeitos em privação de liberdade também devem ser acatados por todos que cumprem uma determinada pena.

Maeyer (2013) ressalta que na prisão predominam dois tipos de educação, a educação na prisão e a educação da prisão. A educação da prisão é aquela em que os sujeitos em privação de liberdade passam a agir da forma exigida pela instituição, o que inclui a obediência a um conjunto de regras como (bom comportamento, boa conduta). Já a educação na prisão consiste no fato de os sujeitos em privação de liberdade receberem uma aprendizagem, tanto em sala de aula, quanto em campo (na prática) como, por exemplo, os trabalhos desenvolvidos lá dentro, uma vez que o sujeito em privação de liberdade pode trabalhar nos espaços da instituição (como cozinha). Dessa forma, o trabalho também é visto como uma forma de educação que se adquire no cárcere.

Maeyer (2013, p. 43) defende que a educação na prisão é antieducativa, “[...] porque ela fixa um indivíduo em seu papel, [...] mas que não contribui em nada com uma educação permanente para o faltivo”. Sendo assim, a educação antieducativa ocorre no momento em que o indivíduo deixa de viver em sociedade e passa a aprender pela educação da e na prisão, através das normas que lhe são impostas. Sendo assim, a aprendizagem acontece nas relações com o outro. Após receber a liberdade de volta, o indivíduo retorna para a vida em sociedade na qual deverá reaprender tudo aquilo que não estava praticando na prisão. Em outras palavras, deverá voltar para o mercado de trabalho, reaprender a administrar seu salário e pagar suas contas, cozinhar, comprar o alimento, dentre outras ações que não estavam sendo vivenciadas na prisão. É desta antieducação que o autor se refere, pois primeiro se deixa de viver em sociedade e depois se espera que o sujeito reaprenda novamente aquilo que não estava vivenciando na prisão.

Contraoando a ideia de Maeyer (2013), os estudos de Julião e Onofre<sup>2</sup> (2013, p. 53-54) defendem que:

[...] a educação na prisão, assim como as demais práticas sociais ali existentes, é geradora de interações entre os indivíduos, promove situações de vida com melhor qualidade, enraíza, recompõe identidades, valoriza culturas marginalizadas, promove redes afetivas e permite a (re)conquista da cidadania.

Desta forma, é possível perceber que os sujeitos em privação de liberdade não desaprendem através das práticas educacionais que lhes são ofertadas na prisão. Ao contrário disso, os autores Julião e Onofre (2013) mostram que as práticas educativas proporcionam interações entre os detentos, e ainda permitem a recomposição da identidade, as quais valorizam culturas e possibilitam a reconquista da cidadania.

---

<sup>2</sup> Os estudos de ambos se baseiam nos seguintes autores: Onofre (2002, 2011), Lourenço (2011), Julião (2009), Penna (2003), Leme (2002), entre outros.

### 3 FOTOGRAFIA E OLHAR NA EDUCAÇÃO PRISIONAL

É possível pensar a fotografia como possibilidade educativa na educação prisional? Mas de que forma uma imagem pode tornar-se provocativa e fazer alguém pensar? Acredito que a fotografia pode ser vista como uma possibilidade de potencializar o olhar e também como um recurso que possibilita sentir diferentes sensações.

[...] *toda* imagem (um desenho, uma pintura, uma escultura, uma fotografia, um fotograma de cinema, uma imagem eletrônica ou infográfica) *nos oferece algo para pensar*: ora um pedaço de *real* para roer, ora uma faísca de *imaginário* para sonhar (SAMAIN, 2012, p. 22, grifos do autor).

Qualquer tipo de imagem tem algo a nos oferecer, seja ela fotográfica ou não. Elas podem remeter a lembranças e afetar tanto o imaginário quanto o real. Devemos pensar a fotografia como um recurso que nos diz algo? Ou dizer algo referente à imagem? Sylvain (2012, p. 37) defende que “[...] as fotografias não dizem nada, já que não recorrem nem à palavra nem à escrita. Nós as vemos, olhamos para elas, mas não as ouvimos, da mesma maneira que não podemos lê-las. Permanecem mudas”. Desta forma, Sylvain (2012, p. 38) ressalta que “[...] não nos satisfazemos de olhar as imagens. Procura-se entendê-las, como se faria diante de um enigma ou de um texto psicografado”. As imagens nada nos dizem, pois são os próprios espectadores que dela falam. Só olhar um registro fotográfico não faz sentido, mas problematizá-lo, tentar compreendê-lo como se fosse uma incógnita, é um exercício que exige tempo e dedicação.

Silva (2010, p. 31) defende que costuma acontecer que “[...] o desenvolvimento de atividades que privilegiem a educação e a cultura tenham grandes resultados quando vistas como instrumento de reflexão, mudança e provocação”. Neste caso, o uso da imagem fotográfica, que também é um instrumento de reflexão e provocação, pode tornar-se um

recurso que possibilita com que o sujeito apenas acesse novas sensações, e crie narrativas a partir da imagem.

Figura 1 – Fazenda de esponjas



Fonte: Instagram @tanaka\_tatsuya (2018).

É a partir do olhar sobre a fotografia que é possível refletir e problematizar sobre as sensações que elas provocam. Conforme Entler (2012, p. 135), “[...] o pensamento da fotografia é precário e insuficiente, mas em suas lacunas ele se torna maior que um determinado indivíduo, maior que um determinado contexto. Essa é sua riqueza”. É devorando a imagem fotográfica com os olhos que se percebem pequenos aspectos que nos passam despercebidos e, geralmente, são esses pequenos aspectos que revelam o sentido da fotografia.

Para Samain (2012, p. 22), “nas reflexões recentes sobre a imagem, vem se desenvolvendo a ideia de que ela alimenta uma relação privilegiada entre o que mostra, o que dá a pensar e o que, sobretudo, se recusa a revelar [...]”. Desta forma, uma fotografia torna-se um recurso potente para a criação de narrativas, pois é possível pensá-la e problematizá-la a partir do que ela mostra e também do que se recusa a revelar.

Sendo assim, é possível articular a fotografia com a educação, mesmo que ambas sejam de campos que geralmente não se conectam na prática docente. Penso que a fotografia na educação prisional pode proporcionar conhecimentos e aprendizagens aos sujeitos

envolvidos. Com a intervenção do docente durante a análise, realizando apontamentos e questionamentos que auxiliam nesta tarefa, a fotografia deixa de ser apenas um complemento na educação e passa a ser um método educativo. Falo em complemento, pois, no campo educacional as imagens geralmente são utilizadas para complementar um texto, deixando de serem pensadas ou problematizadas.

Cabe ressaltar que uma leitura de imagem fotográfica não se resume em um olhar rápido, mas sim, em um olhar que se alimenta e que quer descobrir algo a mais. É possível que se queira saber o porquê de ela ter sido tirada de determinada forma, a ideia ou pensamento do fotógrafo naquele momento, a sensação que ela provoca a quem a olha.

Figura 2 - Bicicleta



Fonte: Instagram @tanaka\_tatsuya (2018).

Após realizar a leitura da imagem fotográfica, surgem as memórias, os pensamentos, devido ao fato de a fotografia ser carregada de sentidos e intencionalidades.

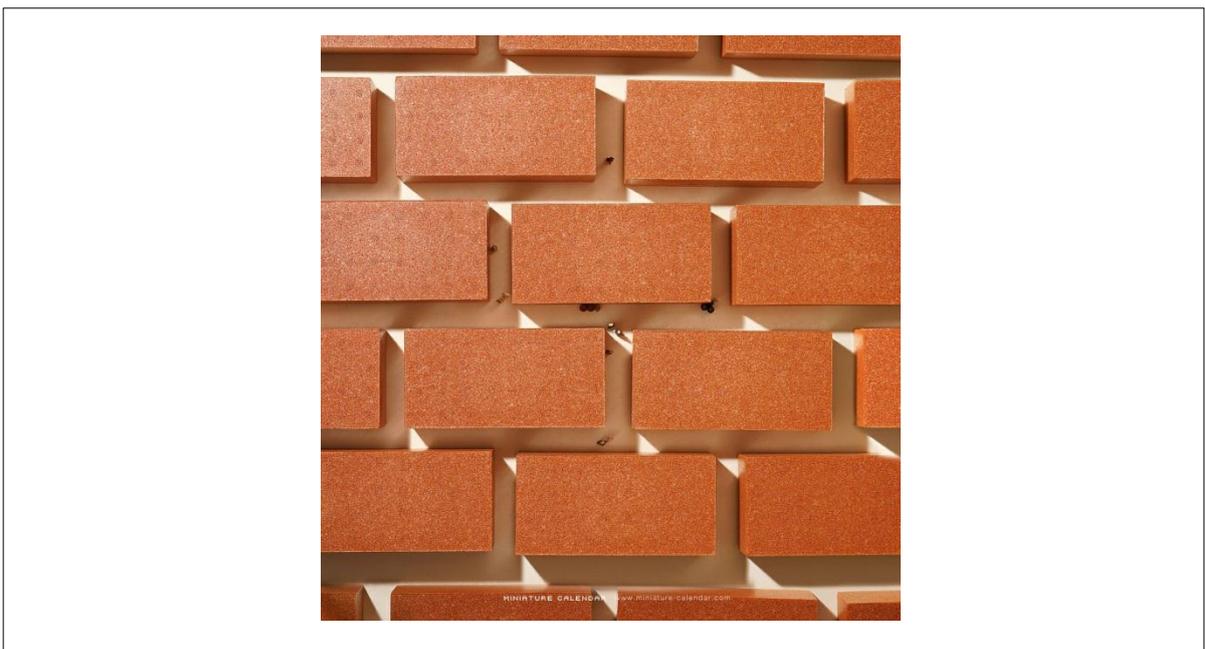
O fundamental da leitura fotográfica é o que ela desperta em cada um. A foto como uma imagem congelada só tem sentido quando desperta no outro a necessidade de descongelá-la, fazendo os seus personagens voltarem à cena, se misturarem, reorganizarem o momento em que foram cristalizados (DANTAS, 2000, p. 8, texto digital).

Uma fotografia, de certo modo, é um momento cristalizado, congelado e que não volta mais. Ao acessar uma imagem fotográfica, a lembrança vem à tona e o pensamento flui. Podemos disponibilizar uma única fotografia para ser analisada em um grupo, pois para cada um a mesma imagem poderá despertar algo diferente, um sentimento, um significado, uma memória, o que possibilita fazer reflexões e diálogos a partir disso. Nesse sentido, inserir a fotografia na educação prisional poderá contribuir com a criticidade dos detentos e possibilitar uma troca de vivências.

### 3.1 O fotógrafo

A procura por um modelo de fotografia que se encaixasse com o perfil de minha pesquisa não foi tão simples. Foram dias de buscas na *internet*, até que pude encontrar os trabalhos de Tatsuya Tanaka, artista japonês que fotografa ações do cotidiano, cenas da vida em miniatura. O fotógrafo trabalha com este método desde 2011, ano em que iniciou seu projeto de calendário em miniatura, no qual utiliza materiais de uso diário e bonecos minúsculos para retratar cenas do cotidiano.

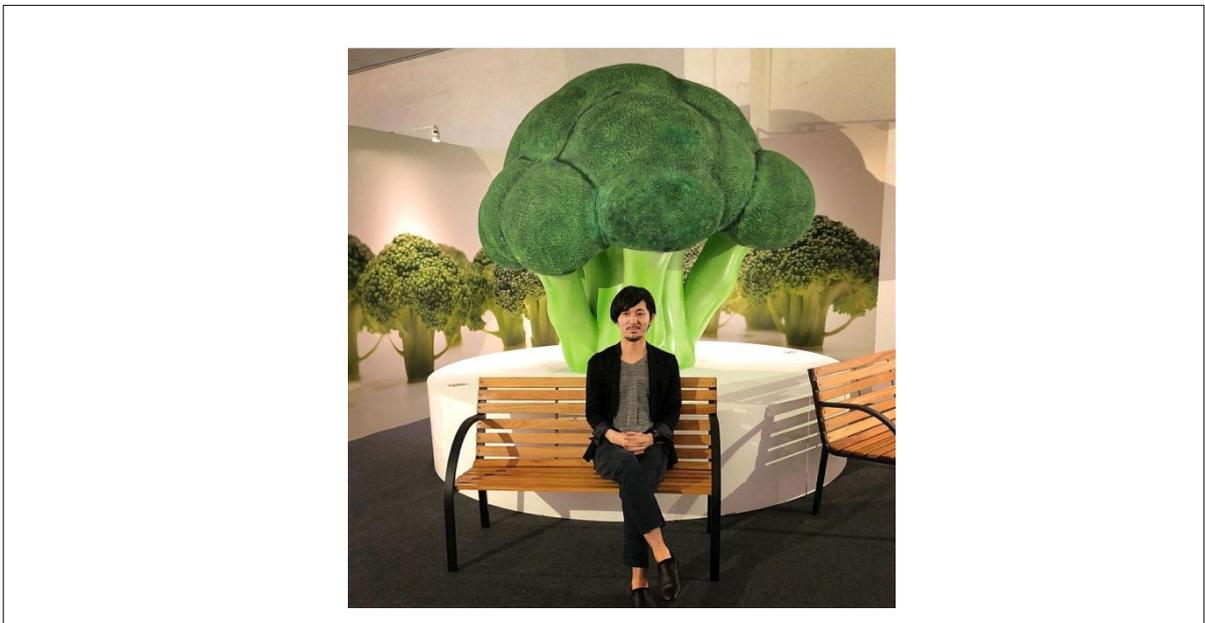
Figura 3 – Cidade de tijolos



Fonte: Instagram @tanaka\_tatsuya (2018).

O artista utiliza objetos dos mais variados para montar sua arte e fotografá-la posteriormente. Os recursos que utiliza são alimentos como frutas e vegetais, dentre outros; também faz uso de canecas, prendedores de roupa, toalhas de banho, panos, cabides, enfim, utiliza materiais simples do dia a dia e recria cenas do cotidiano. O fotógrafo cria um mundo gigante com estes recursos, pois insere bonecos minúsculos nas cenas, dando a impressão de que o ambiente criado é gigante em comparação com os seres que nele estão.

Figura 4 - Tatsuya Tanaka em exposição “Vida em miniatura”



Fonte: Instagram @tanaka\_tatsuya (2018).

A partir das fotografias em miniatura de Tatsuya Tanaka, questionamentos foram lançados ao grupo de participantes da pesquisa, de modo que se sentissem provocadas a criar narrativas relacionadas às imagens apresentadas. Dentre as questões feitas ao grupo estavam alguns exemplos como, o que é possível perceber nas fotografias de Tatsuya Tanaka? O que essas imagens trazem à imaginação? Quais as lembranças e memórias que são atingidas ao se olhar para estas fotografias? O que uma fotografia pode provocar? Através das questões se iniciaram as narrativas que serão apresentadas ao longo da pesquisa.

## 4 GRUPO FOCAL NA EDUCAÇÃO PRISIONAL

“O grupo focal (*focus group*) é uma técnica qualitativa de coleta de dados, originalmente proposta pelo sociólogo estadunidense Robert King Merton (1910-2003), com a finalidade de obter respostas de grupos a textos, filmes e questões” (GOMES, 2005, p. 279, texto digital, grifo do autor). Por ser um método de produção de dados de pesquisas qualitativas, este trabalho se desenvolve a partir desta metodologia, onde a busca de dados se deu através de oficinas com fotografias:

[...] Fazer a discussão fluir entre os participantes é sua função, lembrando que não está realizando uma entrevista com o grupo, mas criando condições para que este se situe, explicita pontos de vista, analise, insira, faça críticas, abra perspectivas diante da problemática para o qual foi convidado a conversar coletivamente (GATTI, 2005, p. 9, texto digital).

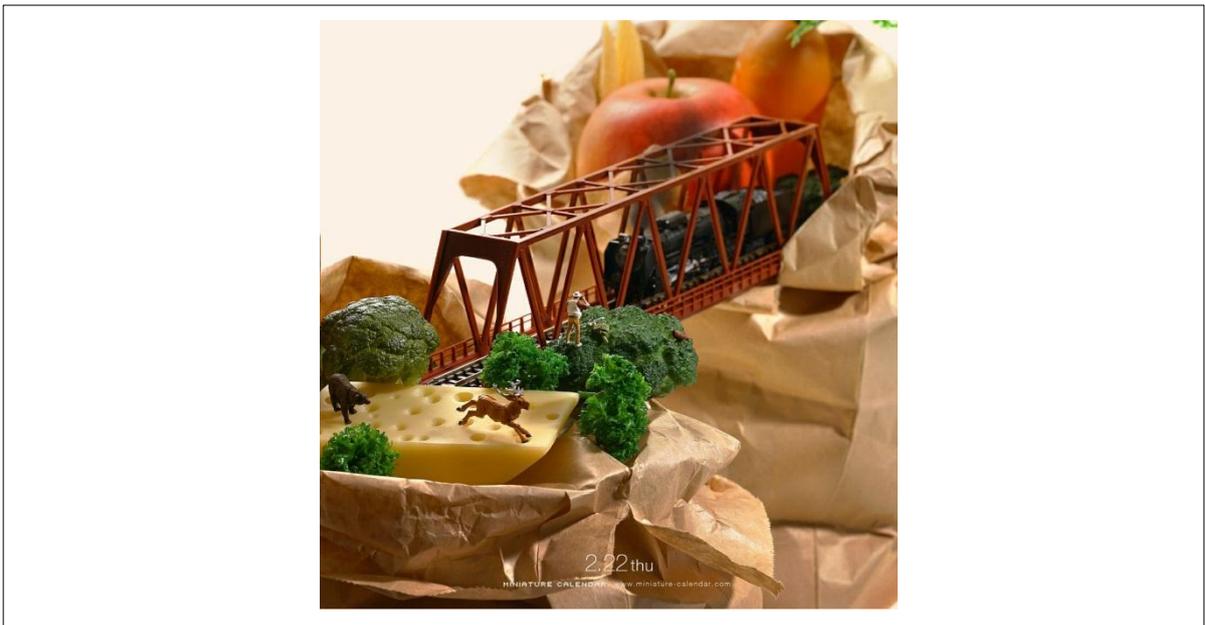
Discussão em equipe, eis a finalidade da metodologia. Criar condições para que os componentes possam fazer críticas, análises, problematizações em conjunto a partir de um tema. Não se trata de uma entrevista para levantar dados, mas sim de uma conversa aberta e coletiva. Através das conversas coletivas é possível ocorrer uma troca de ideias, como também há a possibilidade de ocorrer divergências e convergências entre os diálogos dos participantes. No entanto, as divergências em um grupo também poderão contribuir na aprendizagem dos participantes.

Morgan & Krueger (1993), apud Gatti (2005, p. 9, texto digital), defendem que:

[...] a pesquisa com grupos focais tem por objetivo captar, a partir das trocas realizadas no grupo, conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações, de um modo que não seria possível com outros métodos, como por exemplo, a observação, a entrevista ou questionários (Gatti, 2005, p. 9, texto digital).

Conforme o trecho supracitado acima, uma pesquisa de grupo focal tem por objetivo produzir dados a partir de conversas de grupos. Estes dados são produzidos a partir de questionamentos que são lançados aos participantes da pesquisa. Através dos questionamentos, ocorrem as trocas de saberes entre os participantes, surgem diferentes sentimentos, conceitos, experiências, reações, dentre outros aspectos.

Figura 5 – Canyon de alimentos



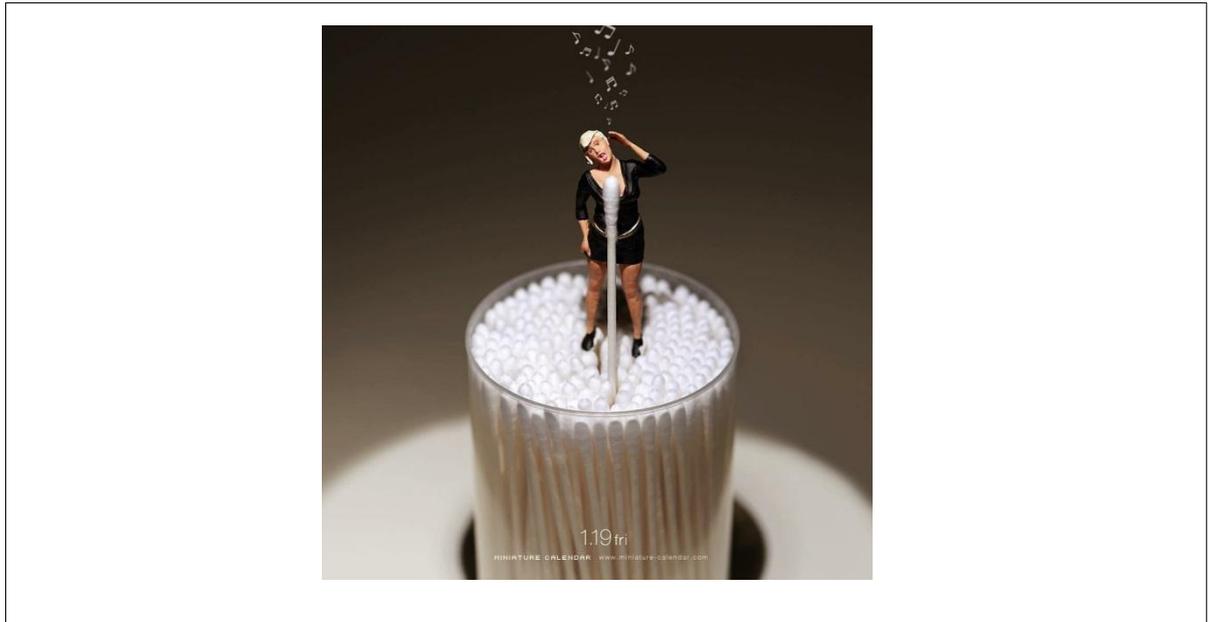
Fonte: Instagram @tanaka\_tatsuya (2018).

“O estímulo ativo à interação do grupo está relacionado, obviamente, a conduzir a discussão do grupo focal e garantir que os participantes conversem entre si, em vez de somente interagir com o pesquisador ou ‘moderador’” (BARBOUR, 2005, p. 21). Uma pesquisa que se utiliza deste método pode aproximar o pesquisador e os participantes, pois consiste na troca de vivências e conhecimentos de cada um. Nesse sentido, a função do pesquisador é lançar questões para o grupo poder debater livremente. Trata-se de perguntas que possibilitem o diálogo entre os participantes.

[...] A interação que se estabelece e as trocas efetivadas serão estudadas pelo pesquisador em função de seus objetivos. Há interesse não somente no que as pessoas pensam e expressam, mas também em como elas pensam e por que pensam o que pensam (GATTI, 2005, p. 9, texto digital).

A partir dos resultados obtidos nos diálogos e trocas, o pesquisador faz uma análise do que obteve e articula com sua pesquisa. O interesse que se tem em um grupo focal vai muito além do que os integrantes pensam e expressam. A forma como pensam e por que pensam também é um aspecto para observar e aprofundar na pesquisa.

Figura 6 – Cantor



Fonte: Instagram @tanaka\_tatsuya (2018).

“[...] A participação num processo de grupo focal também pode propiciar um momento de desenvolvimento para os participantes, tanto nos aspectos comunicacionais, como nos cognitivos e afetivos” (GATTI, 2005, p. 13, texto digital). A metodologia do grupo focal contribuiu com o desenvolvimento desta pesquisa e também com a aprendizagem dos sujeitos apenados, devido às trocas de ideias que se deram durante as oficinas.

#### 4.1 Oficinas de fotografia na educação prisional

Conforme Roos e Munhoz (2015, p. 199), “tornar a oficina como modalidade educativa implica tomar o processo de ensino-aprendizagem não apenas como ato cognitivo, mas também como um processo de invenção”. Sendo assim, a mesma também é vista como uma modalidade educativa que possibilita tornar os processos de ensino e

aprendizagem criativos, trabalhando com invenções e criações, propiciando mudanças no ensino tradicional da sala de aula.

Conforme Roos e Munhoz (2015, p.199) “[...] a noção de oficina aqui se aproxima das teorizações de Corrêa (2008) e Corrêa e Preve (2011) que não supõe tornar prático um saber ou conteúdo, mas colocá-lo em movimento”. As autoras fazem referência ao objetivo de uma oficina, que é dar movimento a uma temática e possibilitar ao sujeito inventar, criar, imaginar. Uma oficina pode proporcionar momentos em que o sujeito estará livre para criar o que desejar, ou seja, colocar em prática aquilo que sabe ou pensa.

No entanto, as oficinas de grupo focal, bem como a produção de dados tornam-se relevantes para dar sequência a esta pesquisa. Ao longo das oficinas foi possível perceber que as alunas em privação de liberdade se expressaram de forma criativa em suas fotografias e também se inspiraram nas fotografias do artista para criarem suas narrativas.

Foram observadas duas aulas do NEEJA Liberdade no Presídio Estadual Feminino do município de Lajeado, local onde se colocou em prática a pesquisa - ressaltando que o início deste processo deu-se somente após a avaliação e aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa (COEP) da Universidade do Vale do Taquari - Univates. As aulas foram observadas com o objetivo de me aproximar do espaço e das alunas em privação de liberdade que participaram da pesquisa. Participaram da pesquisa, todas as alunas em privação de liberdade (5) que frequentavam o NEEJA Liberdade no período da pesquisa. Somente após as observações é que se iniciaram minhas intervenções. A proposta foi realizada em três encontros, os quais tiveram de duração entre 45 minutos e uma hora cada.

O primeiro encontro de oficina ocorreu no dia vinte e dois de outubro, no horário das 15h30min, na sala de aula do NEEJA Liberdade, localizada no Presídio Estadual Feminino de Lajeado. O encontro teve duração de 45 minutos, e durante este período a pesquisa foi brevemente apresentada às participantes, as quais receberam explicações referentes ao método do grupo focal e ao planejamento das oficinas. As alunas em privação de liberdade também receberam explicações referentes ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual foi lido em voz alta pela pesquisadora. Durante a leitura do Termo, as alunas ficaram cientes de que a pesquisa não lhes apresentaria nenhum risco. Este foi um momento para esclarecer dúvidas. Ressalto aqui que em todos os encontros de oficinas foi utilizado um gravador de áudio como recurso para a produção de dados.

Após as explicações mais teóricas e após as assinaturas dos termos, deu-se início ao grupo focal. Neste primeiro encontro todas as alunas em privação de liberdade estavam presentes, no caso, cinco participantes, porém duas saíram no início do diálogo, pois tinham outras tarefas para realizar na instituição. Somente três alunas em privação de liberdade permaneceram até o final do encontro.

Primeiramente, enquanto as seis fotografias selecionadas do fotógrafo circulavam entre o grupo, abri a roda de conversa explicando o método de trabalho do artista Tatsuya Tanaka. Enquanto explicava, pude perceber que as alunas em privação de liberdade questionavam a possibilidade de montar fotografias de determinado modo. No entanto, aproveitei para lançar a primeira questão: “o que podemos perceber nas fotografias de Tatsuya Tanaka?”. De início as participantes estavam pensativas, mas aos poucos foram se expressando.

A aluna A, que participou por um curto período, iniciou as narrativas da seguinte forma: “- *Eu gostei do brócolis. Ele fez um cenário bem bonito, que parece uma árvore e ele é uma miniatura*”. No momento, ela estava olhando a imagem do fotógrafo em uma exposição e finalizou sua fala de tal modo, “- *Mas tem que ter criatividade*”. Desta forma, iniciaram-se as trocas de diálogos entre as alunas.

A aluna C aproveitou a oportunidade para falar um pouco da fotografia ‘Fazenda de esponjas’, a qual tinha em mãos. “- *As pessoas parecem reais. Olhando, realmente se parece com pessoas trabalhando na lavoura*”. Após essa fala, as alunas B e C iniciaram uma troca de ideias entre si. De imediato a aluna B respondeu

“- *Eu gostei dessa Canyon de alimentos. É um pé de alface, um pé de brócolis e ele fez parecer uma árvore. Tem uma pessoa no pé de brócolis, parece que ele é miniatura. Parece que ele está olhando o trem de cima do pé de brócolis. É interessante o pé de alface, que parece uma árvore bem grande*”.

Após essa contribuição da aluna B, a aluna C novamente analisou as fotografias para continuar com o diálogo. “- *Essa da esponja, realmente, a primeira impressão quando a gente olha é de uma plantação mesmo, pessoas trabalhando na lavoura*”. Então, como os gostos e pontos de vistas de ambas eram diferentes, a aluna B finalizou as narrativas referentes à questão lançada da seguinte forma “- *Olha a criatividade. De um pote de cotonete fez uma pessoa cantando*”. Assim, foi possível perceber que as alunas dialogaram

entre si, mesmo com pontos de vistas diferentes, uma contribuía na narrativa da outra, mesmo que as narrativas eram de imagens diferentes.

Outra questão lançada ao grupo foi: “o que essas imagens trazem à nossa imaginação? Quais lembranças e memórias são atingidas ao olhar para estas fotografias?” Novamente, a aluna A iniciou as trocas, contribuindo com a narrativa a seguir: “- *Essa da esponja lembra do tempo em que a gente colhia fumo nas lavouras*”. Essa foi sua última fala, visto que a mesma teve que sair da aula para dar continuidade às suas outras tarefas diárias. Para finalizar, a aluna B respondeu da seguinte forma: “- *Um atrás do outro colhendo fumo, café, mas lembra mais uma lavoura de fumo, todos em fileira*”. Como as alunas A e B tiveram de sair da roda de conversa, o diálogo referente à fotografia Fazenda de esponjas terminou.

Foi desta forma que a aluna B seguiu com suas narrativas, porém eram referentes a outras fotografias. “- *A cidade de tijolos... O que será que ele utilizou aqui... Tijolos que não é, parece pedaços de compensado*”. Essa narrativa deu início a uma conversa com diferentes pontos de vista entre as alunas B e C. A aluna C respondeu, dizendo: “- *É uma parede*”. A aluna B contribuiu no diálogo com seu ponto de vista diferente: “- *É uma parede, mas tem as pessoas caminhando. Pra mim é um chão, uma cidade de tijolos, porque as pessoas não iam caminhar na parede. Essa é a impressão que eu tenho*”. Como defesa de seu ponto de vista, a aluna C respondeu: “- *Dependo do que ele usou para fazer isso. A gente não saberia afirmar se isto está no chão ou na parede*”. A aluna B finalizou o diálogo da seguinte forma: “- *Se fosse na parede seriam insetos caminhando, mas não é. São pessoas caminhando*”. Enquanto ambas aprendiam uma com a outra, a aluna D optou por ficar em silêncio, observando as imagens e ouvindo as demais. É comum ocorrer divergências em uma conversa de grupo focal, devido a diferentes formas de pensar das pessoas participantes. É importante salientar que através das divergências também é possível obter aprendizagens.

A terceira questão lançada ao grupo foi “o que uma fotografia pode proporcionar ou provocar a quem a olha?”. A aluna C iniciou sua narrativa comentando sobre a fotografia “Fazenda de esponjas”. “- *Essa da esponja, da fazenda, lembra da infância. Lembro que minha vó contava histórias e trabalhava na colônia... Eles plantavam, colhiam... Me lembra das coisas boas que ela fazia na cozinha, ... que ainda faz*”. A aluna B contribuiu dizendo: “- *Lembranças, mesmo sendo montadas, nos trazem lembranças. Ele sentado na praça, embaixo da árvore... dá saudade*”. Após essa narrativa, fez-se silêncio no grupo. Para quebrar o gelo, a

aluna C finalizou o diálogo com a seguinte narrativa, referente à imagem Cantor: “- *Provoca alegria porque a música nos traz vários sentimentos, dependendo do momento*”.

Algumas questões extras foram lançadas ao grupo, visto que algumas fotografias foram pouco citadas. “O que vocês pensam da imagem da cidade de tijolos? Se parece com uma cidade ou com um labirinto?” Por um momento as alunas em privação de liberdade passaram a observar mais atentamente a fotografia e em seguida voltam a trocar ideias. A aluna B comenta: “- *Parece uma calçada onde as pessoas estão caminhando*”. De imediato a aluna C responde: “- *No início eu pensei em um labirinto, mas os tijolos parecem os prédios, as casas e os vãos entre eles... as ruas, as calçadas, as divisas*”. A aluna B complementa a fala e finaliza o diálogo da seguinte forma: “- *Faz sentido, que as pessoas estão dentro de um labirinto, tentando achar uma saída*”. Através desta troca de conhecimentos, foi possível perceber que a aluna C mudou seu ponto de vista. Visto que anteriormente imaginava a cena na parede e após dialogar com sua colega, mudou suas opiniões, afirmando que os tijolos representavam casas e prédios, uma espécie de cidade vista de cima.

A última pergunta extra feita ao grupo foi: “o que podemos falar da imagem da bicicleta? Como vocês montariam esta fotografia?” Neste momento somente a aluna C contribuiu, narrando “- *Se eu fosse montar eu colocaria um cenário, algo no fundo, mais alegre. Parece tão vazio, tão sozinho*”. A aluna detenta percebeu que a fotografia estava vazia, como se estivesse faltando algo, e desta forma deu sua opinião sobre a mesma, fazendo uma análise crítica em relação à imagem.

O segundo encontro de oficina ocorreu no dia vinte e três de outubro no horário das 15h30min. O encontro teve duração de 1h e 15 min, devido às organizações da oficina. Inicialmente os materiais foram espalhados em três classes bem no centro da sala para que todas as alunas em privação de liberdade tivessem ao alcance dos mesmos. Neste encontro também haviam cinco participantes. Dentre os materiais disponibilizados estavam erva mate, sabão em pó, bandejas de isopor, algodão, cotonete, copos descartáveis, argila, esponja, bonecos e animais em miniatura, maçã, banana, cenoura, tomate e brócolis. As bandejas de isopor foram utilizadas para a montagem dos cenários, ou seja, as participantes da pesquisa montaram seus cenários dentro das mesmas.

De início, algumas já estavam decididas do que iriam criar, enquanto outras estavam pensativas olhando para os materiais ofertados. Enquanto trocavam ideias entre si, ao mesmo

tempo iam modificando suas criações. “- *Eu não sei o que vou fazer... é difícil, ele é muito criativo*” comentou a aluna A referindo-se às ideias do fotógrafo. A aluna B que já estava montando sua fotografia complementou: “- *Eu vou montar um zoológico, com crianças e adultos visitando*”. Para instigar o grupo, mostrei novamente as fotografias do Tatsuya Tanaka para que pudessem se inspirar nas ideias do artista.

Neste encontro as alunas em privação de liberdade permaneceram mais silenciosas, cada uma focada em sua criação. Algumas criavam, fotografavam e em seguida já iniciavam a construção de outro cenário. As ideias eram tantas que criar somente um cenário não bastou. Enquanto as alunas em privação de liberdade montavam, ou fotografavam suas invenções, também circulavam pela sala para observar as ideias das demais colegas, e assim se inspirar em outras criações. Antes de finalizar o encontro, comentei com as participantes que retornaria com as fotografias reveladas no dia vinte e seis de outubro, com o objetivo de ouvi-las em relação às suas criações.

O terceiro e último encontro de oficina ocorreu no dia vinte e seis de outubro no horário das 15h40min e teve duração de 30 minutos. Este encontro foi mais curto em questão de tempo, pelo fato de haver somente duas alunas em privação de liberdade<sup>3</sup> na sala de aula. Para dar início à última prática, entreguei dez fotografias<sup>4</sup> às alunas. Estas fotografias haviam sido criadas no segundo encontro de oficina, onde algumas participantes criaram mais de um cenário para fotografar. Assim, as duas participantes presentes no dia (aluna B e aluna C) trocaram as entre si, olhando-as silenciosamente.

A primeira questão que foi lançada para dar início às narrativas foi: “o que essa imagem representa ou significa para você?” A aluna B iniciou sua narrativa dizendo: “- *Eu gostei dessas três<sup>5</sup>. São as minhas*”. A aluna C que estava observando as fotografias da colega questionou-a: “- *Tu usou algodão também?*”; “- *Sim, era pra ser a neve caindo*”. Ambas estavam dialogando. É possível perceber que gostaram e também elogiaram as criações uma da outra, inclusive, elogiaram as fotografias das colegas que estavam ausentes. “- *Também gostei das fotografias das colegas, bem coloridas*”, relata a aluna C.

---

<sup>3</sup> O número de participantes da pesquisa varia bastante, visto que as alunas em privação de liberdade não frequentavam as aulas todos os dias. Algumas faltavam com frequência, por isso, o fechamento da pesquisa não foi realizado com todas.

<sup>4</sup> Nos apêndices constam as seis fotografias que foram tiradas pelas alunas que estavam ausentes no terceiro encontro.

<sup>5</sup> As três fotografias a seguir foram tiradas pela aluna C.



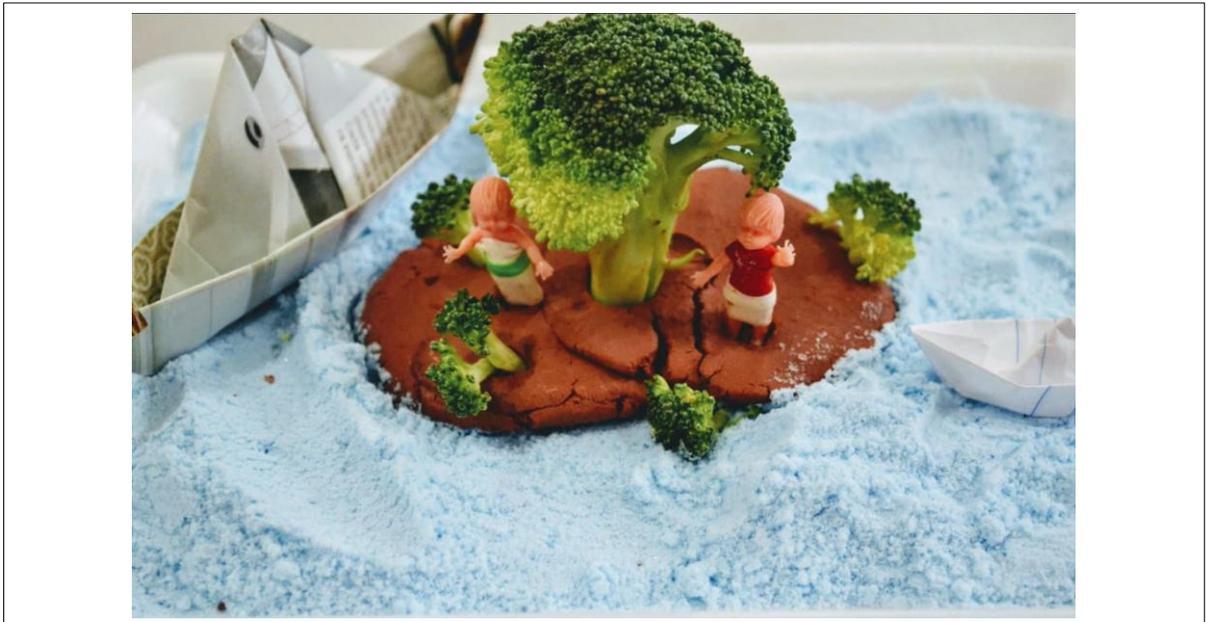
Aluna C: Inverno

Desta forma, as alunas em privação de liberdade falaram a respeito de suas fotografias, especificamente o que representavam para elas. A aluna C contribuiu relatando: “- *Essa minha eu amei. Tenho uma sensação de liberdade, de felicidade. Alegria de estar em um lugar bom, tranquilo*”. Aproveitando a oportunidade, a aluna B comenta: “- *Pensei em sonhos... sempre quis ver a neve. Fiz um zoológico com crianças, bichos, os responsáveis pelas crianças... Transmite uma paz, um sentimento de estar livre, alegria, sonhos da gente*”. Ambas falam de sentimentos bons e dos sonhos retratados em suas fotografias.



Aluna C: Inocência

Outra questão foi lançada às participantes. “No momento da criação, vocês já possuíam ideia do que iriam criar, ou foram criando sem pensar?” A aluna B respondeu da seguinte forma: “- *No momento que peguei os objetos na mão, fiquei pensando em animais e pessoas em um zoológico, num lugar bonito, cheio de animais que é uma coisa que eu gosto*”. Aproveitando a oportunidade, a aluna C relatou: “- *Eu fui criando e não pensei que o mar ficaria desse jeito, parecendo água de verdade. Eu não tinha ideia do que fazer. Pensei em fazer água para ver como ficaria. Aí tive a ideia de colocar a ilha no meio e com os barquinhos ficou mais legal*”. Enquanto uma das alunas estava decidida em relação a sua criação, a outra estava indecisa, no entanto, a mesma foi criando até as ideias surgirem.



Aluna B: Mar azul

Quando questionadas em relação ao nome que dariam para suas fotografias, as alunas em privação de liberdade permaneceram pensativas por um curto período. A aluna C se pronunciou: “- *A minha eu colocaria mar azul*”. A aluna B permaneceu silenciosa olhando para suas três fotografias; e, então as ideias surgiram: “- *Paraíso infantil, porque tem muita criança. Inocência porque as crianças estão perto dos animais, e não têm proteção. Elas são inocentes. E inverno*”. Desta forma, a aluna B nomeou suas três fotografias por “Paraíso Infantil”, “Inocência” e “Inverno”. Além de identificá-las, também explicou o motivo para cada nome.



#### Aluna C: Paraíso infantil

Finalizamos o encontro com um relato espontâneo da Aluna B, a qual se sentiu à vontade para expor sua opinião referente às oficinas: “- *Foi tão divertido aquele dia... fizemos uma sujeira, foi uma distração. Foram momentos diferentes, pra descontrair de verdade. É tão bom criar uma coisa. Muito interessante poder usar a criatividade, me senti livre pra fazer o que eu queria*”. Através desta narrativa, pude perceber que além das práticas instigarem a criatividade, também possibilitaram vivências diferenciadas para as alunas em privação de liberdade.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após estudar como se deram o processo evolutivo e de desenvolvimento das instituições prisionais, pude perceber que por muito tempo a violência era praticada como forma de correção do sujeito. As prisões não possuíam um olhar sensível, um olhar de cuidado em relação ao apenado. Não havia preocupação referente ao bem estar e à saúde do sujeito, como também não havia preocupação com a estrutura das instituições. Aos poucos, foi se desenvolvendo um olhar diferenciado para o sujeito apenado.

Devido ao medo do tempo ocioso do apenado, e também para se obter uma forma de controle, ocorre a implementação da educação e de ofertas recreativas nas prisões, visto que a educação do sujeito apenado é de responsabilidade do poder público, logo, um direito do apenado. O objetivo da educação prisional é promover a reintegração social e a aquisição de conhecimentos, visto que, quando não inserido em atividades recreativas, o sujeito em privação de liberdade pode ter dificuldades em interagir com os outros. Desta forma, tem-se como aspectos positivos da educação prisional, a inclusão do sujeito, as possibilidades de interação com os demais e o resgate da autoestima.

Visando proporcionar momentos de interações e reflexões entre as alunas em privação de liberdade, esta pesquisa teve o objetivo de investigar de que forma sujeitos em privação de liberdade criam narrativas a partir de fotografias de Tatsuya Tanaka. Deste modo, pretendia-se mobilizar o olhar das alunas em privação de liberdade, dando-lhes possibilidades de olhar o mundo através de outras perspectivas. Utilizando a fotografia como instrumento de reflexão e provocação, de modo a possibilitar a formação de um olhar sensível, como também dar a possibilidade para as alunas em privação de liberdade acessarem diferentes sensações,

vivenciando uma nova experiência e adquirindo assim outros saberes através das relações e interações com os outros.

Em relação às interações entre as alunas em privação de liberdade, as fotografias contribuíram para que ocorressem as trocas de vivências entre as participantes. Desta forma, foi possível concluir que as fotografias possibilitaram a criação das narrativas, devido ao fato das mesmas serem carregadas de sentimentos e intencionalidades, e também por remeterem a lembranças e recordações. As fotografias contribuíram com a expansão da imaginação das alunas em privação de liberdade, possibilitaram trocas de ideias, como também garantiram aprendizagens devido às trocas e divergências que ocorreram durante as oficinas de grupo focal.

A oficina vista como uma modalidade educativa possibilitou às alunas em privação de liberdade criar, imaginar, se expressar de uma forma diferente, ou seja, por meio das fotografias. Foi possível perceber que as mesmas se inspiraram nas fotografias de Tatsuya Tanaka para criar suas narrativas e posteriormente criar suas fotografias.

Finalizo minha pesquisa me sentindo realizada. Orgulho-me em ter realizado meu Trabalho de Conclusão de Curso na Educação Prisional, visto que pesquisar a mesma demanda tempo, coragem e persistência. A instituição prisional se torna um possível espaço de atuação do Pedagogo. Um espaço potente, energizado e diferente. Espero que esta pesquisa possa contribuir no campo educacional, e que possa instigar acadêmicos e pesquisadores. Enfim, que a educação prisional possa ser vista com outros olhos.

## REFERÊNCIAS

BARBOUR, Rosaline. **Grupos focais**. Tradução de Marcelo Figueiredo Duarte. Porto Alegre: Artmed, 2005. Coleção Pesquisa qualitativa/ coordenada por Uwe Flick).

BRASIL. Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984. **Lei de Execução Penal**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L7210.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7210.htm)>. Acesso em: 25 ago. 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 26 maio 2018.

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

DANTAS, Eugênia Maria. **Memória, educação, fotografia: leituras complexas**. 2000. Disponível em: <[http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/052\\_eugenia.pdf](http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/052_eugenia.pdf)>. Acesso em: 05 maio 2018.

ENTLER, Ronaldo. Um pensamento de lacunas, sobreposições e silêncios. In: SAMAIN, Etienne (Org). **Como pensam as imagens**. Campinas: Unicamp, 2012. p. 133-150.

FIRMINO, Maurílio de Souza. Segurança versus educação. In: YAMAMOTO, Aine et al. **Educação em prisões**. São Paulo: AlfaSol, 2010. p. 83.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalhete. 41. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GATTI, Bernadete Angelina. Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas. **Série Pesquisa em Educação**, Brasília/DF, v. 10, p. 7-41, 2005. Disponível em: <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2165790/mod\\_resource/content/1/GATTI%2C%20Bernadete.%20Grupo%20focal%20na%20pesquisa%20em...%20Cap.%20I%20e%20II.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2165790/mod_resource/content/1/GATTI%2C%20Bernadete.%20Grupo%20focal%20na%20pesquisa%20em...%20Cap.%20I%20e%20II.pdf)>. Acesso em: 06 maio 2018.

GOMES, Alberto Albuquerque. Apontamentos sobre a pesquisa em educação: usos e possibilidades do grupo focal. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 275-290, jul./dez., 2005. Disponível em:  
<<https://www4.uninove.br/ojs/index.php/eccos/article/viewFile/417/423>>. Acesso em: 06 maio 2018.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes; ONOFRE, Elenice M. C. Apresentação Educação em Prisões. In: **REVISTA Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 11-14, jan./mar. 2013.

\_\_\_\_\_. A Educação na Prisão como Política Pública: entre desafios e tarefas. In: **REVISTA Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 51-69, jan./mar. 2013.

LIMA, Marizangela Pereira de. A educação no contexto do cárcere. In: YAMAMOTO, Aine et al. **Educação em prisões**. São Paulo: AlfaSol, 2010. p. 91-93.

MAEYER, Marc de. A educação na prisão não é uma mera atividade. In: **REVISTA Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 33-49, jan./mar. 2013.

ONOFRE, Elenice M. C. A prisão: instituição educativa? **Cad. CEDES**, Campinas, v. 36, n. 98, Jan./apr., 2016. Disponível em:  
<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622016000100043&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622016000100043&lng=en&nrm=iso&tlng=pt)>. Acesso em: 21 abr. 2018.

PORTUGUÊS, Manoel Rodrigues. Educação nas prisões. In: YAMAMOTO, Aine et al. **Educação em prisões**. São Paulo: AlfaSol, 2010. p. 86-90.

ROOS, Bibiana Munhoz; MUNHOZ, Angélica Vier. O ensino por meio de oficinas. **Revista de Iniciação Científica da ULBRA**, Canoas, n. 13, p. 198-204, 2015. Disponível em:  
<<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/ic/article/view/1405>>. Acesso em: 26 maio 2018.

SAMAIN, Etienne. As imagens não são bolas de sinuca. Como pensam as imagens. In: \_\_\_\_\_. **Como pensam as imagens**. Campinas: Unicamp, 2012. p. 21-36.

SILVA, Vagner Paulo da. A educação liberta da subserviência. In: YAMAMOTO, Aine et al. **Educação em prisões**. São Paulo: AlfaSol, 2010. p. 31-32.

SYLVAIN, Maresca. O silêncio das imagens. In: SAMAIN, Etienne (Org.). **Como pensam as imagens**. Campinas: Unicamp, 2012. p. 37-40.

TATSUYA, Tanaka. **Instagram**. @tanaka\_tatsuya. 2018. Disponível em:  
<[https://www.instagram.com/tanaka\\_tatsuya/](https://www.instagram.com/tanaka_tatsuya/)>. Acesso em: 01 set. 2018.

## APÊNDICES

## **APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

(Alunas do NEEJA LIBERDADE)

Meu nome é Lidiana Petry, sou acadêmica do Curso de Pedagogia pela Universidade do Vale do Taquari - Univates e estou realizando uma pesquisa relacionada à educação prisional. Peço que leia atentamente este documento e esclareça suas dúvidas antes de consentir, com a sua assinatura, com a sua participação do Projeto de Pesquisa “Possibilidades de olhar o mundo através da fotografia: uma experiência na educação prisional”. Este Projeto faz parte da disciplina Trabalho de Conclusão de Curso II do Curso de Pedagogia pela Universidade do Vale do Taquari - Univates.

O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a presente pesquisa. Sua colaboração neste estudo será de muita importância, mas, se desistir a qualquer momento, isso não lhe causará nenhum prejuízo.

O objetivo desta pesquisa é: Investigar de que forma sujeitos em privação de liberdade criam narrativas a partir de fotografias de Tatsuya Tanaka. As informações para essa pesquisa serão coletadas através de observações e registros dos encontros. As observações e as intervenções da pesquisadora ocorrerão no espaço da sala de aula e serão utilizadas somente para fins acadêmicos e científicos, com sua autorização. Seu nome não será identificado.

O participante da pesquisa fica ciente:

a) A metodologia se dará através de encontros de oficinas com fotografias, onde as participantes serão desafiadas com questionamentos referentes às imagens e posteriormente serão convidadas a fotografar objetos do cotidiano (ofertados pela pesquisadora). Sua identidade será preservada sendo que será identificada por uma letra ao se referir ao seu nome.

b) O(A) participante ou voluntário(a) da pesquisa não é obrigado(a) a responder as perguntas para o instrumento de coleta de dados da pesquisa;

c) O(A) participante ou voluntário(a) da pesquisa tem a liberdade de desistir ou de interromper a colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação, sem penalização e sem prejuízo à sua saúde ou bem-estar físico;

d) O(A) participante ou voluntário(a) não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa nesta pesquisa, sendo sua participação por livre vontade;

e) Benefícios: O(A) participante poderá contribuir com as pesquisas do campo educacional.

f) Riscos: A participação na pesquisa não lhe trará riscos.

g) Os dados obtidos durante a pesquisa serão mantidos em local seguro para uso acadêmico. Sua identidade não será divulgada, assegurando ao (à) participante ou voluntário(a) a privacidade quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa;

h) Os resultados poderão ser divulgados em publicações científicas, mantendo sigilo dos dados pessoais;

i) Durante a realização da pesquisa, serão obtidas as assinaturas dos participantes da pesquisa e do(a) pesquisador(a). Também constarão em todas as páginas do TCLE as rubricas do(a) pesquisador(a) e do(a) participante da pesquisa;

j) Caso o(a) participante da pesquisa desejar, poderá pessoalmente entrar em contato com o(a) pesquisador(a) responsável para tomar conhecimento dos resultados parciais e finais desta pesquisa.

CONSENTIMENTO: Recebi claras explicações sobre o estudo, todas registradas neste formulário de consentimento. Os investigadores do estudo responderam e responderão, em qualquer etapa do estudo, a todas as minhas perguntas, até a minha completa satisfação. Portanto, estou de acordo em participar do estudo. Este Formulário de Consentimento Livre e Esclarecido será assinado por mim e pelo pesquisador, sendo arquivado em local seguro e sigiloso. Este formulário de consentimento previamente informado será assinado por mim e arquivado.

Em caso de dúvidas entrar em contato com Lidiana Petry, pelo e-mail lidiana17petry@gmail.com, ou com sua orientadora Prof. Fabiane Olegário, fabiole@univates.br.com.br.

Nome do(a) participante: \_\_\_\_\_

ASSINATURA: \_\_\_\_\_

DATA: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

**DECLARAÇÃO DE RESPONSABILIDADE DO(A) PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL:**

Expliquei a natureza, objetivos, riscos e benefícios deste estudo. Coloquei-me à disposição para perguntas e as respondi em sua totalidade. O participante compreendeu minha explicação e aceitou, sem imposições, assinar este consentimento. Tenho como compromisso utilizar os dados e o material coletado para a publicação de relatórios e artigos científicos referentes a essa pesquisa.

**ASSINATURA DO(A) PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL**

\_\_\_\_\_

Lajeado, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

**APÊNDICE B - Fotografias da oficina**







**UNIVATES**

R. Avelino Talini, 171 | Bairro Universitário | Lajeado | RS | Brasil  
CEP 95914.014 | Cx. Postal 155 | Fone: (51) 3714.7000  
[www.univates.br](http://www.univates.br) | 0800 7 07 08 09