

A EDUCAÇÃO ESCOLAR COMO UM DOS PILARES PARA A REINserÇÃO SOCIAL DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS EM PRIVAÇÃO DE LIBERDADE
Elenice Maria Camarosano **Onofre** – UFSCar

A América Latina é um fragmento da cartografia no qual se movem espaços e tempos, transformações e retrocessos, realizações e frustrações - ela é múltipla, é um laboratório em constante ebulição, não se configurando e nem se realizando plenamente. Movimenta-se como uma promessa constante, um devir permanente, devendo ser compreendida como um laboratório complexo, heterogêneo, contraditório, no qual germinam possibilidades de ser, devir, criar e fabular. Para que essa compreensão aconteça, faz-se necessário visualizá-la como um espaço onde se entrelaçam diferentes modos de vida e trabalho, de formas de sociabilidade e jogos de forças sociais, tiranias e democracias, compreendendo castas e classes sociais, etnias e racismos, línguas e religiões, monumentos e ruínas, façanhas e ilusões. Por outro lado, ela se constitui em um cenário não só de contradições, mas também de semelhanças, convergências e contemporaneidades.

Nesse sentido, Ianni (1993) nos alerta que as interpretações que são realizadas da América Latina expressam tendências, escolas, estilos de pensamento e cultura, assim como posicionamentos teóricos e políticos. As interpretações sobre a América Latina são múltiplas, podendo ser distintas, complementares e ao mesmo tempo divergentes. Sob esse aspecto, pode ser vista como figuras e figurações de uma longa narrativa, permeada de construções intelectuais, que se distinguem e mesclam, recriam-se e transfiguram-se, uma vez que o mesmo pensamento que descreve, compreende, explica ou nomeia, participa decisivamente da constituição do objeto, seja este, coisa, gente ou idéia.

Nesse cenário complexo, entrelaçado por contradições, semelhanças, convergências e contemporaneidades, os educadores preocupados com a inclusão social, mais do que nunca, assumindo a identidade de trabalhadores culturais, devem colocar o foco de seus estudos num fenômeno particular, onde as ações não podem mais ser adiadas, especificamente no caso brasileiro: a elaboração e implementação de políticas públicas voltadas para a educação escolar nos espaços de privação de liberdade, como garantia de possibilidade de resgate de vida digna ao cidadão aprisionado.

A população carcerária apresenta características semelhantes às da população brasileira, constituída em sua maior parte de pobres e de pessoas pouco escolarizadas.

Embora as condições de vida no interior das “empresas de reforma moral dos indivíduos” sejam heterogêneas, traços comuns denotam a má qualidade de vida: superlotação, condições sanitárias rudimentares, alimentação deteriorada, precária assistência médica, judiciária, social, profissional e educacional.

Se o cotidiano dessas organizações comporta maus-tratos e toda uma série de outras humilhações a que são submetidos seus tutelados, é porque durante longo tempo elas se mantiveram protegidas da inquirição pública. E, embora as políticas sejam formuladas e implementadas sob o signo da recuperação e da ressocialização, além de trazerem subjacente um discurso ideológico que se sustenta no tripé trabalho-profissionalização/educação/assistência, certamente não são poucos os obstáculos que se antepõem à implementação das políticas penais, com um mínimo de êxito.

A arquitetura prisional e as rotinas a que os sentenciados são submetidos demonstram, por sua vez, um desrespeito aos direitos do ser humano à vida. Nesse âmbito, acentuam-se os contrastes entre os propósitos das políticas públicas penitenciárias e as correspondentes práticas institucionais, delineando-se um grave obstáculo a qualquer proposta de reinserção social.

Como assinala Wacquant (2004), o funcionamento dos presídios caracteriza-se pela completa disjunção entre a pena proferida pelo discurso judiciário e a que é de fato aplicada, o que provoca nos detentos uma descrença radical aliada a um sentimento de injustiça, e o caos da vida na prisão, prolonga e acentua a experiência da arbitrariedade judiciária. A história penal mostra, além disso, que em nenhum momento e em nenhuma sociedade, a prisão cumpriu sua suposta missão de recuperação e reintegração social, de acordo com a ótica de redução da reincidência.

A prisão, como é instituída, jamais consegue dissuadir sua natureza punitiva em favor de uma natureza purificadora, o que nos leva a questionar seu papel como instituição recuperadora de indivíduos que cometeram crimes contra a sociedade.

Os sujeitos que passam pela polícia e pelo aparelho judiciário vão inscrevendo sua trajetória delinqüente que se consolida no interior da prisão. Alguns, inclusive, estabelecem vínculos afetivos com o aparelho carcerário, fazendo da penitenciária seu território de existência (BORDINI; ADORNO, 1986).

Ora, se a prisionalização dificulta os esforços em favor da ressocialização e, além disso, devolve para a sociedade delinqüentes mais perigosos, com elevado índice de possibilidade para a reincidência, temos que admitir que as políticas de humanização,

reeducação e reinserção social dos aprisionados encontram dificuldades na sua concretização.

A questão central que tem conduzido nossos estudos, diante do quadro apresentado, assim se explicita: que processos educativos ocorrem no interior das unidades prisionais visando à melhoria na qualidade de vida do aprisionado e que também promovem formação para a reinserção social? Qual o papel da educação escolar nas prisões para os professores e os alunos?

São apresentados a seguir, os caminhos que temos percorrido em busca de respostas a estas indagações.

Reflexões como as do educador Paulo Freire contribuem, significativamente, para pensar em problemáticas identificadas no sistema prisional. Na história dessas instituições, observa-se que em suas reestruturações prevalecem sugestões e programas, pensados por diferentes representantes dos órgãos públicos, privados, Organizações Não-Governamentais e de pesquisadores. No entanto, não se tem ouvido e também não se tem dado importância ao que os aprisionados têm a dizer sobre as instituições, pois no seu interior, sempre estiveram em desvantagem: eles estão destituídos de qualquer forma de diálogo; é sempre em *torno deles* que as pesquisas e as propostas são pensadas e não *com eles*.

Tomando nossos estudos por este ângulo metodológico, os procedimentos adotados têm buscado se caracterizar por um fazer co-laborativo, de produção de conhecimento e de busca de alternativas, juntamente com os sujeitos atores da educação escolar: os professores e os alunos. Na relação pesquisador *com* pesquisado, cabe destacar a importância de ambos se perceberem como sujeitos do processo de construção do conhecimento, mediante uma relação de reciprocidade, construída pela relação dialógica e pelo compartilhar de experiências e conhecimentos.

Portanto, as contribuições da obra de Freire para o processo investigativo têm sido importantes por permitir uma visão dos sujeitos de pesquisa não como objetos de investigação, mas sim como sujeitos que elaboram o seu pensar e sua forma de *estar-sendo-no-e-com* o mundo. Essa perspectiva de Freire, que se pauta, sobretudo no diálogo, leva-nos a uma postura teórico-metodológica de respeito ao que os sujeitos pensam, as suas formas de interação, vivências e experiências, na medida em que reconhece a voz do Outro como participante da construção do conhecimento.

Há que se enfatizar também o referencial de Enrique Dussel na postura científico-metodológica que temos adotado. Este autor elucida que, em muitos estudos,

têm sido silenciados os verdadeiros protagonistas, pois não se trata de validar *vozes*, mas sim, nortear relações de intersubjetividades, de trocas, de produção co-laborativa de conhecimento, sob a qual poderá se subvencionar uma ética de reconhecimento dessas vozes.

Nos estudos de espaços de privação de liberdade, em que são perceptíveis relações de totalidade e de negação das vidas e da liberdade, concordamos com Dussel (2002, p. 382) quando afirma que “para que haja justiça, solidariedade, vontade diante das vítimas, as ações se convertam em possibilidade de viver e viver melhor”.

Nesse sentido, desde 1997, em contato freqüente com a escola de uma unidade prisional do interior do estado de São Paulo – o foco de nossa atenção foi se aprofundando a cada momento. Embora se buscasse um contato mais próximo com os professores, a equipe de educação e os alunos, por meio das entrevistas e conversas informais, foi possível *con-viver* também com a diretoria geral, diretoria de reabilitação, advogados, assistentes sociais, psicólogos, guardas e funcionários.

Desse convívio, ocorreram reflexões, organizadas em diários de campo, que permitiram cruzar informações, confirmar hipóteses e descobrir novos dados da realidade.

O ano de 2001, momento inicial da coleta de dados, por meio das conversas com os professores e os alunos, foi um momento especial da elaboração do trabalho empírico, na medida em que se perceberam relações importantes entre a literatura e o cotidiano, pois a cada dia, chegava-se para as conversas com um olhar mais aprofundado da realidade.

A esse conhecimento experiencial foram sendo associadas informações e reflexões, frutos de experiências pessoais, em outros espaços escolares. As comparações foram evidenciando semelhanças e diferenças entre a escola da prisão e as escolas “da rua” e, embora houvesse inicialmente a idéia de que seriam encontradas muitas diferenças, foram constatadas inúmeras semelhanças referentes ao trabalho educativo, à valorização do professor pelas instâncias superiores e às relações de poder.

Por outro lado, as falas sobre a escola, advindas de diferentes colaboradores da unidade prisional, e que não pareciam conflitantes à primeira vista, aos poucos revelaram que, embora os discursos fossem semelhantes, importantes diferenças tornaram-se evidentes nas entrelinhas.

Com a atenção voltada às contradições do espaço pesquisado, estabeleceu-se o recorte de análise nos agentes que constituem o espaço da sala de aula: os professores e

seus alunos, buscando-se uma representação singular da realidade, sem desvinculá-la do contexto em que está inserida, até porque este determina as ações que se desenvolvem no interior da escola.

No ano de 2001, o grupo era composto de oito professores e com eles foram realizadas conversas semi-estruturadas, buscando informações que permitissem analisar o ideário dos professores, o modo como avaliam o papel da escola dentro do contexto prisional e o seu papel nesse espaço.

Em relação aos alunos, usou-se, para seleção dos sujeitos de pesquisa, o processo de amostragem, sendo selecionados inicialmente 50 (cinquenta) colaboradores, mas pudemos estabelecer diálogo com apenas dezoito, pois os demais não puderam participar, por estarem no hospital, terem sido excluídos, estarem em trânsito ou incomunicáveis.

Da inserção no campo de pesquisa, das observações organizadas nos diários de campo, das conversas e do convívio com professores e alunos foram selecionadas as informações de onde emergiram reflexões iniciais, e estas, têm se aprofundado ao longo dos anos, em estudos sobre a temática.

Para os objetivos deste texto, são apresentadas as categorias trabalho e educação escolar, consideradas pilares relevantes da reinserção social, sendo nosso foco central de estudos, as práticas escolares que ocorrem no interior dos espaços de privação de liberdade.

O aprendizado de um ofício, paralelo à formação escolar, tem sido proposto pelas políticas públicas com o objetivo de preparar o retorno do recluso à sociedade, oferecido como um instrumento de ressocialização e que poderá lhe oferecer meios de enfrentar as primeiras dificuldades na vida livre.

Os aprisionados apontam variadas motivações para o exercício de atividades dentro das prisões: ocupação do tempo ocioso, recursos indispensáveis à sobrevivência, benefícios de redução da pena, maior liberdade de circulação.

Em seu estudo sobre o trabalho carcerário, Brant (1997) defende a idéia de que ressocializar os presos pelo trabalho apresenta dificuldades, pois há uma distinção básica entre as pretensões de ressocialização e a realidade nos estabelecimentos penais. Segundo o autor, a dificuldade mais marcante está no fato de que a prisão não reproduz a sociedade. Os regimentos supõem regras rígidas, as rotinas estabelecidas criam uma sociedade distinta daquela em que se pretende reintegrá-lo.

A motivação da “remição” (três dias de trabalho permitem reduzir um dia de pena) é apontada como significativa para a busca do trabalho, que pode ser também, um meio de conquistar bom conceito aos olhos da administração. A liberdade de locomoção é altamente valorizada pelos presos designados como “faxinas”. Estes se dedicam à limpeza e a uma série de tarefas auxiliares do funcionamento da casa, as quais lhes trazem outras vantagens, como facilidade de comunicação com outros presos e funcionários, acesso às informações, refeições melhoradas ou mais abundantes.

A motivação para alguns trabalhos passa, portanto, por retribuições não necessariamente pecuniárias, e os trabalhos ligados ao funcionamento e à administração são considerados “regalia”.

As condições apontadas levam Brant a afirmar que “o que se pode verificar no sistema penitenciário é que a capacidade ou a necessidade de adaptar-se, de ‘dançar conforme a música’, pode criar suas próprias motivações”. (1997, p. 117).

O autor questiona, também, se o treinamento em algumas atividades pode ter utilidade, do ponto de vista da ressocialização do egresso, pois as tarefas que desempenha não têm correspondência com o mercado de trabalho que enfrentarão quando em liberdade. Aponta, assim como Adorno (1991b), que a formação profissional se revela quase inútil. O trabalho na prisão é ineficiente, marginal, sem vinculação com o meio social, principalmente em termos de salário e direitos trabalhistas.

Por seu lado, os aprisionados sabem que não vai ser fácil encontrar um trabalho. Isso significa que muitos vão continuar buscando no mundo do crime um sucedâneo para suas frustrações econômicas. O estigma de criminosos, além da desqualificação profissional, comprometida pelo período de encarceramento, barra o desejo, algumas vezes por eles revelados, de buscar no mercado de trabalho, quando em liberdade, uma forma de reorganização de sua vida.

O perfil do mercado de trabalho no mundo exterior não é, por sua vez, compatível com as atividades oferecidas nas instituições penais. Brant (1997) deixa claro que há desvinculação entre a atividade exercida e as preferências ocupacionais, bem como a vinculação com experiências anteriores de trabalho.

A reinserção de um ex-presidiário no mundo social de que ele se viu excluído, às vezes por longos períodos, envolve aspectos que vão além do treinamento em atividade que lhe foi oferecido na prisão. A pesquisa de Brant revela que a forma de organização do trabalho, embora tenha suas especificidades, não atende aos interesses dos presos,

que têm muito mais em comum com os cidadãos livres. “Ao examinar a trajetória daqueles que estão presos, sua situação atual e expectativas futuras, difícil seria não sublinhar que eles não são pessoas diferentes das demais” (BRANT, 1997, p. 151).

A ideologia da reeducação pelo trabalho não tem encontrado suporte de sustentação, pois os ex-presidiários, quando voltam ao “mundo”, já contam com o obstáculo da rotulação. Como afirma Brant (1997), “sua volta à vida normal segue quase sempre pelo percurso da reinserção à família de origem, na qual será tratado, na melhor das hipóteses, como ‘o filho pródigo’, a ser reeducado” (p. 153).

Em relação à educação, o quadro também não tem se mostrado alentador. A Lei de Execução Penal (BRASIL..., 1993) prevê o direito do condenado a ter educação, assim como o preparo para o trabalho, como dimensões básicas da ressocialização. No entanto, há uma precária oferta de serviços de formação educacional e profissional. E essa escolarização, apesar dos convênios com entidades especializadas na oferta de educação básica, padece com os mesmos obstáculos e problemas enfrentados pela escola pública oferecida à população em geral.

Apesar da existência, em alguns estabelecimentos, de recursos até sofisticados como os audiovisuais, o aprendizado revela-se deficiente, o que se traduz nas elevadas taxas de evasão escolar, sintoma de uma população de baixa escolaridade, sem tradição de freqüência à escola, submetida a uma acentuada rotatividade entre estabelecimentos, desprovida de laços institucionais sólidos com a escola. Muitos dos egressos penitenciários, a despeito de serem escolarizados e mesmo ‘diplomados’, não manifestam aprimoramento pessoal em virtude do aprendizado escolar (ADORNO, 1991 a, p.74).

Por outro lado, a escola funciona segundo as mesmas normas de segurança e de disciplina da prisão - como construir um espaço escolar onde o aluno possa participar ativamente, onde possa haver integração grupal e onde o debate e a reflexão crítica sejam vistos como aspectos fundamentais na formação dos indivíduos? Que escola é essa, dentro de um sistema eminentemente repressivo?

Um outro ponto a ser esclarecido é o conceito de escola propriamente dito, de uma educação, cujo resultado final deve ser a formação e a informação.

Uma escola competente, quer do município, do presídio, do Estado, quer da rede particular, trabalha no sentido de proporcionar formação e informação, juntas. Ela enfatiza a importância da participação do aluno como sujeito e não paciente do processo educativo. É importante “ouvir o aluno”, respeitá-lo. Caso realmente se queiram alunos pensando, falando, sendo compreendidos e compreendendo, a escola tem que ser outra.

A escolaridade nas prisões é, portanto, um desafio a ser enfrentado pelos organismos públicos e estudado por educadores, pois os problemas e dificuldades que se apresentam têm sua especificidade; no entanto, em nada diferem dos problemas e das dificuldades que o sistema público de ensino, em geral, enfrenta no seu dia-a-dia.

As reflexões anteriormente elaboradas nos indicam a relevância de investimentos no âmbito do trabalho e da educação escolar, como possíveis caminhos para a melhoria da qualidade de vida dos aprisionados e para efetivamente prepará-los para a reinserção social. Isto posto, como sair da cilada?

Apesar dos dilemas e contradições existentes no sistema educacional penitenciário, do hiato entre o proposto e o vivido pelas instituições responsáveis pela educação escolar e o espaço prisional, a escola tem um papel importante a cumprir na reinserção social de homens em situação de privação de liberdade.

Embora o sistema penitenciário em muitos momentos busque conseguir que a escola seja mais um dos elementos daquilo que Foucault (1987) chamou de “técnica penitenciária”, ela pode ser um espaço de produção de conhecimento, de estudo, de estabelecimento de vínculos, de relações éticas, de questionamentos, de participação.

É impossível separar o processo educativo do contexto em que tem lugar. O espaço prisional é um marco especialmente difícil para os processos educativos, cuja finalidade, entre outras, é permitir que as pessoas tomem suas próprias decisões e em consequência, assumam controle sobre suas próprias vidas e possam inserir-se na sociedade, de maneira auto-suficiente. Neste sentido, no contexto prisional a educação é uma ferramenta adequada para o processo formativo, no sentido de produzir mudanças de atitudes e contribuir para a integração social. Cabe ao educador, papel relevante nesta tarefa, pois enfrentar os problemas quando em liberdade, significa administrar conflitos, analisar contradições, conduzir tensões e dilemas da vida diária.

O encarceramento, ainda que considerado um castigo justificado, não pode levar consigo a privação dos direitos humanos, entre os quais se configura o direito à educação. As minorias mais desfavorecidas são as pessoas não alfabetizadas, e em um mundo dominado por mensagens escritas, o não saber ler e escrever é considerado conhecimento básico de todos e ferramenta essencial para o progresso educacional. A alfabetização é, portanto, um dos meios para combater a exclusão de participação na sociedade. No entanto, o que se propõe não é uma educação escolar baseada em muitos dados, mas uma educação que permita a quem a recebe significar, elaborar, modificar e construir seu próprio caminho.

Cabe ao educador, pelo diálogo com o educando, compreender sua história, apreender sua realidade social passada e a atual, em uma aproximação crítico-reflexiva entre eles, uma vez que os homens se educam em comunicação – a relação dialógica entre educador e educando lhes permite perceber a realidade social da qual são sujeitos e protagonistas da história. É nesse sentido que a aula deve ter significado ao aluno para que dela participe ativamente e de forma responsável, buscando a possibilidade transformadora a partir dele e dos demais. Como explicita Scarfó (2003), o educador não é aquele que transmite a realidade, mas o que leva o educando a descobri-la por si mesmo e para tanto, deve criar situações pedagógicas que vão além da realidade prisional, de forma a se reconhecer como participante da sociedade que por um momento o excluiu, mas que agora, a partir da oportunidade educativa propiciada pela escola, oferece-lhe a possibilidade de reintegrar-se a ela, buscando transformá-la. Cabe ao educador, pelas disciplinas básicas, cruzá-las transversalmente com temas de direitos humanos, cidadania, conhecimento de leis e normas, documentos pessoais e de trabalho, que lhe permitam se dotar de ferramentas que lhe garantam uma reinserção social mais sólida e crítica.

Ficam claras, portanto, as competências dos educadores que atuam em espaços de privação de liberdade. Nesse sentido, vale ressaltar os estudos de Leme, 2002; Português, 2001; Silva, 2001, entre outros, que evidenciam a relevância do papel da educação escolar, como possibilidade de melhoria da qualidade de vida nas unidades prisionais. Tais estudos evidenciam, pelas falas de professores e alunos colaboradores, que a educação escolar pode contribuir no processo de humanização, conscientização e formação do aprisionado, mas estas só acontecem por intermédio de um projeto educativo elaborado e desenvolvido intencionalmente, buscando a reeducação e reinserção à vida social quando em liberdade, pois o funcionamento da prisão, por possuir estratégias e astúcias próprias, acaba em muitos momentos assegurando a sua existência e o seu fracasso. Os autores anteriormente citados, enfatizam que, embora os professores acreditem que a escola tenha um papel a ser relevado, devem, por sua vez, serem formados e capacitados com aportes pedagógicos e didáticos que possam colaborar na melhoria da qualidade do ensino, pois da forma como está estruturada, acaba pouco contribuindo para a ressocialização do aprisionado.

Apesar dos paradoxos existentes nos espaços prisionais e da dificuldade em se vislumbrar ações educativas no seu interior, a educação escolar no interior das prisões

deve e pode estar comprometida com as condições de vida dos encarcerados e contribuir para melhorá-las.

Há que se propor, no entanto, uma escola onde possa exercitar em suas interações diárias, valores, atitudes e condutas condizentes com os direitos humanos que, até então, podem lhes ter sido negadas, mas que, como sujeitos de direitos, devem aprender como trabalhar para sua própria libertação. Sabe-se que a prisão se constitui em espaço de normas rígidas e que não permite liberdade plena de expressão e decisão, mas a sala de aula pode oferecer oportunidades de reflexão, espaços de escolhas e de tomada de consciência. Nesse sentido, a educação deixa de ser um momento de distração (ocupar o tempo), para se tornar uma oportunidade real de melhorar sua conduta e hábitos, em favor de uma futura reintegração social positiva.

É preciso afastar-se, no entanto, de qualquer postura ingênua em relação ao papel da escola dentro do sistema prisional, mas não há como negar que, nesse espaço, o homem aprisionado busca a sua identidade e o diálogo, reconstrói a sua história e valoriza os momentos de aprendizagem, tendo, portanto, o direito a uma escola competente, produtiva e libertadora.

O papel da educação escolar, portanto, para além da informação é o de formação de homens e, segundo Scarfó (2003) tem três objetivos imediatos: manter o aluno envolvido em atividades, de maneira proveitosa; melhorar sua qualidade de vida e criar condições para que a experiência educativa lhe traga resultados úteis (trabalho, conhecimento, compreensão, atitudes sociais e comportamentos desejáveis) que perdurem e lhe permitam acesso ao mercado de trabalho e continuidade nos estudos. Esta educação poderá reduzir a reincidência, reintegrando-o eficazmente à sociedade.

Há que se ter presente que o aprisionado necessita ter não somente suas necessidades básicas atendidas, pois o empobrecimento material a que é submetido é visto como uma perda dolorosa, uma ameaça à sua imagem como membro da sociedade. Mesmo sendo restrita a sua oportunidade de fazer escolhas, a sala de aula contribui no sentido de resgatar sua autonomia, num espaço em que está submetido a regras e comandos destinados a controlar o seu comportamento nos mínimos detalhes.

A escola é um espaço onde as tensões se mostram aliviadas, o que justifica sua existência e seu papel na ressocialização do aprisionado. Inserida numa ordem que “funciona pelo avesso”, oferece ao homem a possibilidade de resgatar ou aprender uma outra forma de se relacionar, diferente das relações habituais do cárcere, pois sendo o

processo de educação contínuo, nesse espaço, ele se modifica em sua natureza, em sua forma, mas continua, sempre, sendo processo educativo.

Como afirma Freire (1983), é preciso distinguir os diferentes caminhos. Cabe a nós, trabalhadores culturais preocupados com a inclusão social, participarmos da elaboração de projetos sociais e educacionais que visem contribuir para a melhoria dos processos educativos que ocorrem no interior das unidades escolares da “sociedade dos cativos”.

Em busca de escapar da cilada e construir no espaço prisional processos educativos que possibilitem a reinserção do aprisionado, urge considerar plenamente os efeitos judiciários perversos e os danos sociais causados pela repressão penal e pela extensão incontrolada de um aparelho prisional já sobrecarregado que, no funcionamento cotidiano, desqualifica os ideais de justiça e igualdade que supostamente deve defender. (WACQUANT, 2004). É impossível não associar a discussão sobre a delinquência com a ampla questão social deste século: o aparecimento do trabalho dessocializado, vetor de insegurança social e de enfraquecimento material, familiar, escolar, sanitário e até mental, pois ninguém consegue ordenar sua percepção do mundo social e conceber o futuro quando o presente está fechado e se torna uma luta diária e sem trégua, pela sobrevivência.

Da mesma forma, evidencia-se o necessário contato entre militantes e pesquisadores – uma sinergia ativista e científica firmada em âmbito nacional e internacional, buscando otimizar os recursos intelectuais e organizacionais na luta permanente pela redefinição do âmbito e das modalidades da ação pública.

Os estudos por nós realizados, nos últimos anos, em busca de caminhos para a educação escolar com qualidade, em espaços de privação de liberdade, levam-nos a assumir a postura de educadora-pesquisadora-militante. A compreensão mais apurada do processo pela libertação, baseada nos projetos educativos de Fiori, Freire e Dussel, cujas reflexões sobre educação partem das singularidades específicas da América Latina, tem nos levado a pensar a educação como chave relevante para a saída da cilada.

Fiori (1986) destaca que as lutas pela libertação devem restituir ao ser humano sua responsabilidade de reproduzir-se, ou seja, de educar-se e não de ser educado. Para que o ser humano possa libertar-se, para que seja protagonista de sua história, ou seja, que ele tome sua existência em suas mãos – faz-se necessário reconhecer o aprisionado como sujeito capaz de fazer escolhas, significando o mundo como algo dinâmico e inacabado. A ação dialógica visa ao engajamento dos seres humanos na luta pela

transformação da realidade, e essa ação não pretende superar a dialeticidade permanência-mudança, tendo em vista que isso resultaria no desaparecimento da estrutura social e do próprio ser humano.

Os conceitos de exterioridade e proximidade discutidos por Dussel (1998) se fazem necessários para a instauração do diálogo, pois para dialogar é preciso reconhecer o mistério do outro, compreender seu modo de ser, de agir e viver. O outro se revela realmente como outro, quando irrompe como *dis-tinto*, como alguém que interpela e provoca a totalidade do sistema vigente. O reconhecimento do outro como exterioridade implica no reconhecimento da dignidade das pessoas como membros da comunidade. Essa busca por desvelar o Outro só pode efetivar-se pela proximidade, e aproximar-se para este autor, não é chegar junto a algo ou alguém com a intenção de usá-lo, comprá-lo ou subjugá-lo, mas procurar encurtar a distância, construir uma relação face-a-face no sentido do acolhimento.

Encerrando...

As reflexões a que nos propusemos neste texto tiveram a intenção de contribuir para o repensar as relações que são estabelecidas no contexto escolar, em espaços de privação de liberdade, onde a escola deve ser tomada como possibilidade em sua essência transformadora, embora inserida em um espaço caracterizado pela repressão, ordem e disciplina, com o fim de adaptar o indivíduo ao cárcere, apresentando um tempo-espaço que determina mecanicamente as ações dos indivíduos. Portanto, a prática educativa ali desenvolvida, em muitos momentos, revela-se uma prática que desconsidera a relação desses sujeitos cognoscentes com o *seu-estar-com-o-mundo*, mediatizados por suas ações, pelas quais se educam *no* e *com* o mundo, pelas quais são respeitados os seus diferentes saberes e experiências.

A prática educacional que não respeita e nem valoriza o saber da experiência de seus educandos, reproduz a mesma lógica opressiva dos sistemas que oprimem milhares de rostos latino-americanos, conforme destacam os educadores-pesquisadores Dussel e Freire, cujas reflexões têm norteado nossos estudos. Para estes, uma educação que se faz bancária contribui para a desumanização dos educandos, uma vez que os impede de sua autonomia e os ajusta, não permitindo que desenvolvam uma consciência crítica.

Face a essas características, ainda predominantes nas práticas escolares em geral, e especificamente, no interior das unidades prisionais, este estudo busca trazer contribuições no sentido de que a educação que se pretende humanizadora e libertadora deve se pautar na valorização dos sujeitos como construtores de seus conhecimentos, na

medida em que, no interior dessas práticas, prevaleça a relação dialógica entre os pares. Uma educação humanizadora requer um processo educativo capaz de compreender que as pessoas são mediadas pelas realidades que apreendem e que, ao apreendê-las, elas atingem um nível de consciência, de ação e de reflexão. Desse modo, elas refazem e reconstróem sua realidade, evidenciando outras possibilidades de marcar suas presenças *no e com* o mundo.

Para Dussel (1998), o processo de libertação do povo latino-americano tem como pressuposto a filosofia da libertação – é o educar-se no encontro de alteridades, no encontro entre culturas, no encontro do ser com os outros; uma relação de exterioridade, na qual se reconhece, se valoriza e se respeita o outro, na qual transcendem as determinações impostas pela totalidade. É com base na sua cultura que o povo transcende e encontra o seu conteúdo mais autêntico, recriado no solo do continente latino-americano. A educação libertadora deve possibilitar oportunidades para que todos possam reclamar a sua libertação e a sua dignidade. Portanto, um projeto que se diz libertador, apóia-se em uma educação para o reconhecimento do outro como ser da História e para a História da América Latina.

Se em Dussel (1977, 1998, 2005), verificam-se pressupostos de uma filosofia para a libertação, na qual todos possam reclamar por sua liberdade e dignidade, em Freire (2005, 2008) identifica-se uma práxis educativa apoiada nos pressupostos da educação como prática da liberdade, também reconhecida como um ato político de conscientização e humanização a ser construída por homens, mulheres, crianças, jovens, pobres e oprimidos. É na educação problematizadora, que corresponde ao ser da consciência, que Freire (2005) afirma a possibilidade da educação como um processo para a libertação e humanização – é um ato político, de um processo educativo de luta contra a dominação e contra as diversas formas de desigualdades. Uma educação política não pode, portanto, pautar-se em relações hierárquicas, em que o conhecimento do outro é desconsiderado, face à uma concepção de educação como prática de dominação.

Para Freire (1983), não há educação fora das sociedades humanas e não há homens e mulheres no vazio. O estar *com* o mundo, com os outros e consigo mesmo resultam de sua abertura para a realidade que os constituem e os fazem ser os entes de relações que são. Portanto, a educação não deve ser alienante, mas de transformação – uma educação para o homem sujeito e histórico. É o educar-se em comunhão, cooperação, que tem como ponto central o diálogo que se configura como a essência da

educação como prática da liberdade. “Não penso autenticamente se os outros também não pensam, simplesmente não posso pensar pelos outros nem para os outros, nem sem os outros” (FREIRE, 2008, p.117). É o diálogo que demarca a presença democrática entre os diferentes sujeitos do processo educativo.

Nas considerações anteriormente realizadas, sintetizou-se o projeto educativo de Dussel e Freire, cujas reflexões sobre educação partem das singularidades específicas da América Latina, pois no dizer de Freire (2005), é reinventando-se, recriando-se, experimentando-se na tensa relação com o seu contexto social que “o ser humano veio se tornando este ser, que, para ser, tem que estar sendo”. (p.67).

Pensar a educação prisional nesse sentido significa situá-la culturalmente, historicamente e politicamente no continente latino-americano, sob a perspectiva multicultural, dialógica, humanizante e libertadora. Sem dúvida, as reflexões desses autores são relevantes para o repensar e situar os rostos latino americanos dos homens privados de liberdade, num espaço em que, embora sejam reprimidos, submetidos a regras rígidas, desterritorizados da sociedade de pertencimento e inseridos em outra, com a justificativa de, através do isolamento, educação e trabalho, devolvê-los para a sociedade, aptos ao convívio social, também seja encontrado um outro espaço em que se sobressaiam novas perspectivas, recriem-se outras relações, constituam-se outras práticas sociais, ressaltando-se a prática social de resistência, em seu sentido político e de ação e que, ao mesmo tempo, resultem em processos educativos, tendo em vista uma relação pautada no respeito, na reciprocidade, na dialogicidade e na humanização entre os pares.

Não há como negar a eficácia do papel da educação escolar no resgate da liberdade do aprisionado. A educação é um direito que assegura a condição de ser humano, pois a partir dela se constrói o laço de pertencimento à sociedade, à palavra, à tradição, à linguagem, à transmissão e à recriação da cultura, essenciais para a condição humana. Trata-se de um direito individual, a ser garantido plenamente pelo Estado. É o Estado, por meio de suas instituições e políticas públicas, o responsável por organizar e promover estes direitos a todos os indivíduos da sociedade, independente de estar ou não privado de liberdade. Se apostamos na possibilidade de o ser humano poder recriar-se, porque em qualquer situação o possível existe e pode ser realizado, desde que tenhamos desejo de mudança, há que se incluir, nessa possibilidade, a educação das pessoas jovens e adultas que vivem no interior das unidades prisionais.

Referências Bibliográficas

ADORNO, S. Sistema penitenciário no Brasil: problemas e desafios. *Revista USP*, São Paulo, v. 9, p. 65-78, mar./maio 1991a.

_____. A prisão sob a ótica de seus protagonistas. Itinerário de uma pesquisa. *Tempo Social*; Revista de Sociologia da USP, São Paulo, v. 3, n. 1/2, p. 7-40, 1991b.

BORDINI, E. B. T. ; ADORNO, S. Homens persistentes, instituições obstinadas: a reincidência na Penitenciária de São Paulo. *Temas IMESC*. Sociologia, Direito, Saúde, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 87-109, 1986.

BRANT, V. C. *O trabalho encarcerado*. Rio de Janeiro: Forense, 1997.

BRASIL. Leis, decretos, etc *Lei de Execução Penal* – N.º 7210, de 11 de julho de 1984. São Paulo: Saraiva, 1993.

DUSSEL, E. *Transmodernidad e interculturalidad* (Interpretación desde la Filosofía de la Liberación). México: UAM-IZ, 2005.

_____. A crítica ética do sistema vigente: a partir da negatividade das vítimas. In: _____. *Ética da libertação: na idade da globalização e da exclusão*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 313-414.

_____. Autopercepción intelectual de un proceso histórico. En búsqueda del sentido (origen y desarrollo de una Filosofía de la Liberación). *Anthropos*. p. 13-46. 1998.

_____. A Pedagógica Latino-Americana (A Antropológica III). In: DUSSEL, E. *Para uma ética da libertação latino-americana*. São Paulo: Loyola; Piracicaba: UNIMEP, 1977, p. 153-281.

FIORI, E. M. Conscientização e educação. *Educação e Realidade*. Porto Alegre: UFRGS. 11(1). Jan-jun. p. 3-10, 1986.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

IANNI, O. *O labirinto latino-americano*. Petrópolis: Cortez, 1993.

LEME, J.A.G. *A cela de aula: tirando a pena com letras*. Uma reflexão sobre o sentido da educação nos presídios. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC, São Paulo.

PORTUGUÊS, M.N. *Educação de adultos presos: possibilidades e contradições da inserção da educação escolar nos programas de reabilitação do sistema penal no Estado*

de São Paulo. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

SCARFÓ, F. J. El derecho a la educación en las cárceles como garantía de la educación en derechos humanos (EDH). *Revista IIDH*, San José, Costa Rica, v. 36, p. 1-35, jul./dez., 2003.

SILVA, R. da. *A eficácia sócio-pedagógica da pena de privação da liberdade*. 2001. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

WACQUANT, L. A aberração carcerária à moda francesa. *Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, vol. 47, n. 2, p. 215-232, 2004.