

O PAPEL DA ESCOLA NA PRISÃO: SABERES E EXPERIÊNCIAS DE ALUNOS E PROFESSORES

Elenice Maria Cammarosano Onofre
Universidade Federal de São Carlos - UFSCar

Resumo:

O presente texto tem a intenção de tecer reflexões sobre o papel da escola na prisão, buscando compreender como alunos e professores a significam e delinear caminhos para a melhoria da qualidade de vida de homens em privação de liberdade. Trata-se de estudo de natureza qualitativa, tendo como sujeitos, professores e alunos da escola de uma penitenciária do estado de São Paulo/Brasil. Foram utilizadas como procedimentos metodológicos para a coleta de dados a observação, conversas informais e entrevistas. A análise dos dados obtidos, com base em referenciais de autores envolvidos com a temática na América Latina, evidencia ser a escola da prisão, espaço de socialização, construção de identidade e de aprendizagens cumprindo, portanto, sua função de mediadora entre saberes, culturas e a realidade, oferecendo possibilidades de preservação dos direitos humanos de jovens e adultos em privação de liberdade.

Palavras-chave: escola na prisão; direitos humanos; educação de jovens e adultos

The school's role in prison: knowledge and experiences of students and teachers

Abstract:

The current paper intends to consider the role of schools in prison. Its aim is not only to understand how students and teachers see it, but also try to find ways of improving the quality of life for those deprived of freedom. The nature of the study is qualitative. The subjects of the study are teachers and students in a penitentiary school in the State of São Paulo/Brazil. Methodological procedures used for data collection were observation, informal conversations, and interviews. Data analysis of the study conducted was based on authors working on this theme in Latin America. This study demonstrates that the school is an effective space for socialization, identity construction and learning, therefore fulfilling its most important role of knowledge, culture, and reality intermediation, offering possibilities of preserving the human rights of young people and adults deprived of their liberty.

Key-words: schools in prison; human rights; adolescent and adult education

El papel de la escuela en la prisión: saberes y experiencias de alumnos y maestros

Resumen:

El presente artículo se propone reflexionar sobre el rol de la escuela carcelaria intentando comprender cómo los alumnos y maestros la significan y también bosquejar caminos para la mejoría de la calidad de vida de aquellos privados de libertad. Se trata de un estudio de orden cualitativa cuyos sujetos son los alumnos y maestros de una escuela carcelaria del interior de la provincia de São Paulo/Brasil. Los procedimientos metodológicos para recolectar los datos fueron: la observación; conversaciones informales y entrevistas. El análisis de los datos obtenidos, basado en autores

comprometidos con esta temática en América Latina, muestra la escuela carcelaria como un espacio de socialización, construcción de identidad y de aprendizajes que cumple, por lo tanto, su función de mediadora entre los saberes, las culturas y la realidad, ofreciendo posibilidades de preservación de los derechos humanos de los jóvenes y de los adultos en privación de libertad.

Palabras-clave: escuelas en la prisión; derechos humanos; educación de jóvenes y adultos.



O PAPEL DA ESCOLA NA PRISÃO: SABERES E EXPERIÊNCIAS DE ALUNOS E PROFESSORES

Elenice Maria Cammarosano Onofre

O presente texto tem seu fio condutor ancorado na busca de compreensões do papel da escola inserida um contexto peculiar – a prisão, regido por regras e normas que se constituem em obstáculos para o estabelecimento de ações educativas que tenham por objetivo preparar o indivíduo para a (re)inserção social quando em liberdade.

As práticas sociais que ocorrem no interior das unidades prisionais constroem suportes sociais e culturais importantes, evidenciando-se a escola, por ser uma comunidade, regida por normas diferenciadas, na qual os educandos exercitam a possibilidade da quebra de hierarquias, as relações de respeito e a valorização do jeito de ser, de pensar e de fazer de cada um.

A escola, assim como as demais práticas sociais, 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 (re)conquistar cidadania. Inserida em um espaço repressivo, como é o das prisões, ela potencializa processos educativos para além da educação escolar, evidenciando-se a figura do professor como ator importante na construção de espaços onde o aprisionado pode se libertar e significar o mundo como algo dinâmico e inacabado, por meio da ação dialógica (FIORI, 1986).

A intencionalidade deste estudo caminha no sentido de trazer contribuições para o debate sobre o papel da escola nas prisões, enfatizando que a concepção de ensino supõe considerar a complexidade do trabalho docente e o desenvolvimento de saberes necessários postos ao educador, destacando-se as condições de sua apropriação na perspectiva de quem aprende (um jovem ou adulto em privação de liberdade) e as características das situações específicas em que o ensino acontece (a prisão ou instituição total).

O que se pretende, portanto, é trazer algumas compreensões desse papel da educação na prisão, evidenciando-se, no entanto, que a escola e as dificuldades postas pelo contexto, no sentido de socializar e instrumentalizar os

indivíduos para o exercício da cidadania negada, apresentam traços comuns com quaisquer outros espaços onde acontecem processos educativos formais.

Nesse sentido, a escola é concebida como “espaço ecológico de cruzamento de culturas” (PÉREZ GÓMEZ, 1995) e a “entrada na carreira” de professor tem características próprias, marcada por sentimentos de “sobrevivência” e de “descoberta” (HUBERMAN, 1997), que se constituem em desafios para a sua continuidade e desenvolvimento profissional.

A escola é considerada como uma instituição com responsabilidades específicas, que se distingue de outras instâncias de socialização e tem identidade própria e relativa autonomia. É nessa perspectiva que PÉREZ GÓMEZ (1995) concebe o papel da escola como o de um “espaço ecológico de cruzamento de culturas”: a cultura escolar, a experiencial e a cultura social. Os professores chegam influenciados pela cultura acadêmica e, ao confrontá-la com a cultura escolar e experiencial, sofrem, na maioria dos casos, um “choque de realidade” (VEENMAN, 1988). No caso da escola da prisão, pode-se afirmar que os professores, despreparados em relação às especificidades do contexto, sofrem duplamente um processo de iniciantes.

Tomando como referência o espaço prisional, é importante considerar que os professores passam por processo semelhante à chegada do novato na prisão, quando lhe são passadas as “regras da casa” pela equipe dirigente, no processo denominado “boas-vindas”. Trata-se de um momento em que avalia sua condição de duplamente iniciante: como professor em um espaço com características próprias e onde rapidamente deve aprender a sobreviver – ali ele percebe a importância de buscar saberes, não só para lidar com diferentes culturas, mas para lidar com conflitos e dilemas para os quais não foi preparado na formação inicial e nem em experiências em outros espaços escolares.

A gestão dos dilemas é difícil para o professor que entra em um mundo diferente, que dele espera que seja responsável e tome decisões acertadas, tendo de “escolher entre o que deve ser, o que se espera que faça e o que as circunstâncias obrigam que se faça.” (SILVA, 1997, p. 58). A fala que segue, de um professor, evidencia tais dilemas: *Aqui tem regras para tudo e a gente tem que*



aprender rápido para não afundar. As saídas, temos que encontrar depressa... Sabedoria na prisão é saber conviver com as circunstâncias, aprender a ouvir e falar pouco.

Caminhos Percorridos...

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 programas pensados por representantes dos órgãos públicos, privados, Organizações Não-Governamentais e de pesquisadores. No entanto, pouco se tem ouvido ou dado importância, ao que os aprisionados têm a dizer sobre as instituições, pois no seu interior, sempre estiveram em desvantagem: 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 colaborativo, de produção de conhecimento e de busca de alternativas, juntamente com os sujeitos atores da educação escolar: os professores e os alunos.

Nesse sentido, as contribuições da obra de Freire para o processo investigativo têm sido importantes por permitir uma visão dos sujeitos como colaboradores que elaboram o seu pensar e sua forma de *estar-sendo-no-e-com* o mundo. A perspectiva de Freire, que se pauta no diálogo e reconhecimento da voz do outro, leva-nos a uma postura teórico-metodológica de respeito ao que os sujeitos pensam, às suas formas de interação, vivências e experiências, uma vez que em alguns estudos, têm sido silenciados os verdadeiros protagonistas - não se trata nesta perspectiva, de estudo que busca validar *vozes*, mas nortear relações de intersubjetividades, de trocas e de produção colaborativa de conhecimento, subvencionando-se assim, uma ética para seu reconhecimento.

Na construção dessas reflexões, tomou-se como material empírico, dados coletados em investigações anteriores e que têm sido aprofundados em problematizações sobre o papel da educação escolar e do trabalho docente na prisão. No período de 2004-2009, os cursos de formação para educadores

prisões e as vivências nesses espaços possibilitaram a retomada dos dados coletados, através de conversas informais, observações sistemáticas registradas em diários de campo e relatos de experiências, que se constituíram em material de estudos e análises, enfocando as possibilidades de a escola atender aos seus objetivos, quando inserida no espaço prisional.

No nosso estudo de doutorado, concluído em 2002, o universo de sujeitos constituiu-se de oito monitores-professores, que assumiram as salas de aula de uma penitenciária no interior do estado de São Paulo. Em relação aos alunos, utilizou-se, para seleção dos sujeitos de pesquisa, o processo de amostragem, sendo selecionados inicialmente 50 (cinquenta) colaboradores, com idade entre 20 e 30 anos, matriculados na escola, e com famílias tidas como “desestruturadas”, segundo o Boletim de Inclusão. Dos sujeitos selecionados, estabelecemos diálogo com dezoito, pois os demais não puderam participar, por estarem no hospital, em trânsito ou incomunicáveis.

Ao longo dos anos de 2004 a 2009, os desdobramentos desse estudo de natureza qualitativa e a inserção em escolas de unidades prisionais de estados brasileiros, em atividades colaborativas com grupos de professores e alunos, levaram-nos a traçar como questões norteadoras de investigação: sendo o ato pedagógico delimitado por dois indicadores, o sujeito que aprende (em privação de liberdade) e o contexto (instituição fechada ou total), o que pode efetivamente fazer a escola na prisão? Que papel ela desempenha, postas as peculiaridades do contexto?

Alunos e Professores significam o ideal educativo da escola da prisão

A sociedade dos cativos é física e psicologicamente comprimida, visto que vivem em uma intimidade forçada, na qual o comportamento de cada homem está sujeito tanto à inspeção dos colegas, quanto à vigilância dos administradores. Como esclarece Sykes (1999), ao chegar à prisão, seus direitos civis são tirados e veste o uniforme da prisão. Desse modo, entra pobre na instituição, em termos materiais, e recebe alguns objetos que o colocarão acima da linha da mera necessidade.



A prisão subjuga o detento ao comando de uma estrutura autoritária e de uma rígida rotina. O controle sobre os indivíduos é exercido de maneira ininterrupta, regulando todos os momentos de sua vida, o que os leva a assimilar, em maior ou menor grau, a cultura carcerária.

O aprisionado sofre, portanto, uma deterioração de sua identidade, forjando-se lhe uma nova. Isso implica a desadaptação da vida livre e a adaptação aos padrões e procedimentos impostos pela instituição. No cotidiano, com os companheiros, guardas e funcionários, constrói-se uma experiência dentro dos padrões de vida do encarceramento. A própria inexpressividade facial aliada à gíria, permite ao aprisionado manusear aspectos da situação e se comunicar com os outros, sem que os guardas se dêem conta do que está acontecendo. Ninguém lhe ensina o código não-escrito, sendo a cautela imprescindível ao convívio. Nas suas ações cotidianas, ele sabe a quem deve obedecer – vê, ouve e tem conhecimento –, mas é sábio, em muitos momentos, não falar.

Para “proteger-se”, o indivíduo assume posturas e discursos que dele se espera:

A gente faz o que os outros querem; você tem que entrar no jogo deles e encontrar saídas depressa. Aqui tem regras pra tudo... Eu convivo aqui como camaleão. Dizem que tenho que sair regenerado e eu faço de tudo pra mostrar que estou melhorando. É muita humilhação, muita pressão psicológica – pra não sofrer demais em tento viver bem com todos.

Tais depoimentos expressam conformismo e resistência, mas “é a maneira que encontra para sobreviver às imposições do sistema” (TEIXEIRA, 1988, p.183). A autora lembra que a máscara e a duplicidade são meios de proteção contra todas as formas de absolutização, permitindo que a vida cotidiana seja aceita, sem que haja, para isso, grande dispêndio de energia no combate aos poderes constituídos.

Segundo Teixeira, a máscara oferece um refúgio bastante seguro: permite o *existir* e propicia, fazendo como todo mundo faz, o *esconder-se*. A duplicidade vai se valer da astúcia e do silêncio como meios para criar um espaço e um tempo fantásticos no cotidiano, o que torna possível, por sua vez, a resistência e

a permanência da socialidade. “Para não ser quebrado, para não ser rejeitado, se participa, se é submisso, mas ao mesmo tempo, essa participação é perversa, sempre aleatória e perigosa” (TEIXEIRA, 1988, p.148).

A autora procura mostrar o que chama de “identidade de camaleão” do homem, que “não pode ser vista como sinal de fraqueza ou de frouxidão, mas de sua força, pois é por meio da camuflagem, da máscara, que ele consegue resistir e sobreviver” (TEIXEIRA, 1988, p.148). Dessa forma, os indivíduos punidos preservam-se como sujeitos e buscam na resistência subjugarem-se plenamente aos valores da instituição. Conseguem, a despeito das longas condenações e dos rigorosos meios de controle utilizados pela instituição penitenciária, manter a identidade, os valores de origem, a perspectiva de vida e de liberdade.

Ao adotar o modo de ser da prisão para poder sobreviver e sair dela, o aprisionado “forja uma imagem de comportamentos (...) e a escola não é imune a essa avaliação por parte dele” (SANTOS, 2002, p.109). Sua sobrevivência depende de sua capacidade de dissimular, mentir e conter-se. Por isso, são comuns em suas falas, avaliações positivas do trabalho, das atividades de que participa e da própria escola, o que fica evidenciado quando afirma: *A escola ajuda pra ganhar benefícios, mas se aprende pouca coisa...*

Nesse sentido, a frequência às atividades escolares justifica desde o desejo de aprender, de buscar passatempo, até a busca de um parecer positivo nos exames criminológicos que possibilite a sua saída da prisão.

Mesmo não tendo consciência da função histórica da escola e de seu papel na construção da cidadania, o seu objetivo, ao frequentá-la, é “acatar as regras da casa”, buscando todas as alternativas possíveis para abreviar sua estada na unidade prisional ou para conseguir benefícios e ser encaminhado para os presídios semi-abertos.

Nesse mesmo sentido, o aprisionado opta pelo trabalho quando tem que escolher entre este e a escola, pois qualquer atividade laborterápica pressupõe remição de pena. Conforme a Lei de Execução Penal (BRASIL, 1993), a cada três dias trabalhados, um dia é descontado no cumprimento da sentença. Essa garantia da lei, por si só, é suficiente para que o detento dê mais importância ao



trabalho do que à escola, mesmo sendo ele caracterizado pela monotonia e ausência de especialidade. Importante destacar, também, que independente da necessidade econômica, da remição ou do dever, no trabalho, os reclusos encontram alguma liberdade de movimento, e isso lhes proporciona uma oportunidade de interação.

Diante dessas considerações, cabe reiterar uma das questões que tem norteado nossas investigações: como o homem em privação de liberdade significa a escola?

As respostas dos alunos, em relação à busca da escola e ao valor que dão a ela, diferem entre si. Em algumas, o significado se restringe à ocupação do tempo e da mente com “coisas boas”; em outras, a escola é vista como possibilidade de melhoria de vida quando em liberdade.

Existe entre os aprisionados um sentimento de tempo perdido, destruído ou tirado de suas vidas, e que pode se configurar como motivo que os leva à escola. A volta à sala de aula oferece a muitos deles a possibilidade de poder sair da cela, distrair a mente e ocupar seu tempo com coisas úteis, como se pode comprovar em seus depoimentos: *A escola é boa pra sair da rotina... É melhor ir à escola do que ficar na cela... Na escola a gente se distrai e o tempo passa rápido... Na escola tem mais regalia do que no pavilhão.*

Quando se referem à escola como espaço onde ocupam a mente com coisas boas e preenchem o tempo ocioso, pode-se atentar para a falta de atividades em que os presos vivem. Ora, é preciso ter presente que os criminosos são colocados na prisão, não *para* punição, mas *como* punição. Não precisam, no dizer de Sykes (1999), ser agredidos física ou mentalmente, além da dor envolvida no próprio confinamento. Eles não estão ali para serem punidos, pois o muro já é a segregação e o castigo, mas os seus direitos humanos devem ser preservados. A escola, portanto, além de ser uma ocupação, proporciona-lhes a possibilidade de se relacionarem com o mundo externo. Ali, eles têm contato com práticas e opiniões externas às do mundo prisional que é carregado de símbolos relacionados ao mundo do crime: *Aqui muitas pessoas tentam atrasar o seu caminho... Por uma palavra mal dita, o outro faz coisa que se duvida.*

Nesse sentido, os aprisionados apontam a escola como alternativa de ocupação da mente com “coisas boas”. Trata-se de uma forma de resistir às pressões que o sistema penitenciário exerce sobre eles e que acabam reforçando a prática do crime, ao invés de promover a (re)integração social.

O isolamento é a forma mais marcante de privação da liberdade, representando uma rejeição moral deliberada pela comunidade. Embora seja advogado por parte da equipe dirigente como “medida terapêutica”, para o preso significa punição que agrava sua angústia e o sofrimento que vem arrastando por passagens anteriores nos estabelecimentos penais (ADORNO & BORDINI, 1991).

Por outro lado, a vigilância pertinaz e o controle dos seus atos, registrados pelos funcionários impõem a ele um estado constante de alerta. Convivendo em tais circunstâncias, o aprisionado aponta a escola como um espaço onde se sente mais livre, onde conversa com os colegas de todos os pavilhões e com os professores, em quem confia. As dores da detenção não se limitam à perda da liberdade física; são acrescidas das frustrações e privações que estão presentes na retirada da liberdade que provoca insegurança, pois ele sabe, que será testado por seus companheiros. Nesse sentido, aponta a sala de aula como local onde pode se sentir seguro: *Na escola me sinto mais livre, até mais que no raio tomando sol... Na escola você está num lugar bom. Lá você está livre, se acontecer alguma coisa.*

O isolamento promove também, um sentimento de desatualização e a sensação de perdas pessoais. Isso os leva a afirmar que a escola os manterá atualizados e informados, em relação às mudanças que ocorrem no mundo externo, e que por ela, ao ampliar seus conhecimentos, pode haver uma maneira de resistir ao processo de perdas que a prisão os submete. *Na escola a gente aprende a conversar com as pessoas... Quem estuda é menos desprezado pela sociedade... A escola mostra pro juiz que somos capazes de fazer alguma coisa.*

A resposta mais freqüente dos alunos, em relação ao significado da escola, está relacionada à oportunidade de aprendizado da leitura e escrita para os não alfabetizados, e no dizer dos professores, são os mais freqüentes, os que mais valorizam a escola e os que apresentam a menor porcentagem de evasão.



Ler e escrever é fundamental para eles, pois não ter essas habilidades implica dependência do companheiro. É com esses conhecimentos que podem escrever e ler cartas, bilhetes e acompanhar o desenrolar dos seus processos criminais, e isto significa, ter mais liberdade, autonomia e privacidade, até porque quem não sabe, pede; e quem pede, deve. Na prisão, até favor é dívida, e dívida é risco de vida. Como afirma um entrevistado: *Quero aprender a ler e escrever sozinho, porque senão, dependendo do meu companheiro, e ele fica sabendo de tudo da minha vida...*

Dado relevante apontado pelos alunos é que o domínio da leitura e escrita permite que acompanhem os próprios processos criminais. No dizer deles, é preciso ficar atento, porque a justiça não tem preocupação com eles e o cumprimento da pena sempre vai além do determinado no momento da condenação. Nesse sentido, de posse da leitura e da escrita, buscam lutar para ter seus direitos respeitados.

Ler, escrever, fazer conta é sobrevivência; é importante pra um cidadão... Preciso ficar atento, porque aqui ninguém se preocupa, porque acham que é o resto de tudo. Quem está interessado em me tirar daqui? Preciso ler bem e ser bem informado pra buscar os meus direitos.

Em relação ao significado da escola para o aluno, é preciso, também, que sejam destacadas, de acordo com os depoimentos, as expectativas que demonstram em relação ao acesso aos conhecimentos e melhorias das condições de vida, quando em liberdade. Do ponto de vista da aprendizagem, os objetivos da escola são mais concretos e reais, pois uns querem aprender a ler, escrever e calcular, outros buscam aperfeiçoar, aprofundar e ampliar seus conhecimentos. Essa visão não é muito diferente da análise feita por Mello (1987, p. 78), quando afirma que “[...] é ensinando a ler, escrever, calcular, falar, e transmitindo conhecimentos básicos do mundo físico e social, que a educação escolar poderá ser útil às camadas populares.”

Para a autora, os alunos presos, assim como as camadas populares, vêm a educação como “[...] formas de melhorar de vida, pela possibilidade que nela distinguem de obterem melhor emprego e de participarem da cultura letrada” (MELLO, 1987, p. 77).

Essa expectativa é ainda maior nos homens encarcerados, pois, além de pobres, são presos. A educação não pode ser considerada “toda poderosa”, mas é preciso ter o cuidado de não cultivar o pessimismo, achando que ela nada pode.

Como afirma Santos (2002, p. 105), “faz parte do imaginário dos detentos a expectativa de ter acesso aos conhecimentos acumulados, via escola, e isso não sofre variação se essa instituição está dentro ou fora de uma prisão.”

Pode se concluir, portanto, que a escola no presídio guarda especificidades que a diferenciam de outros espaços, e que a sociedade dos cativos mantém expectativas em relação à instituição escolar quanto à aquisição de conhecimentos e preparo para o convívio social.

Nesse sentido, em seus depoimentos, os aprisionados apontam a importância da instituição escolar, onde podem aproveitar o tempo para adquirirem conhecimentos. *Já que não estou fazendo nada, aproveito pra estudar... Fora daqui, vou ter que trabalhar e, com um pouco de estudo, vou ter mais chances...*

Por outro lado, o espaço escolar é apontado como um local onde as pessoas se reúnem e podem fazer novas amizades, pois conviver com outras pessoas, favorece o companheirismo. Levando em consideração que o espaço carcerário é limitado e prejudicial ao processo educativo, no fato de ir à escola em companhia de outras pessoas, há uma contribuição. Nesse sentido, torna-se relevante evidenciar que para eles, a escola é um dos poucos lugares onde se encontram os aprisionados de todos os pavilhões. *Lá na escola eu posso encontrar com outras pessoas que estão em outros pavilhões... aproveito pra conversar e acertar contas, num lugar tranquilo... A escola me ajudou a fazer amizades.*

Os depoimentos revelam, também, que a frequência à escola é uma possibilidade de ascenderem socialmente. Há referências à educação escolar como perspectiva de galgar posições sociais diferentes das que ocupavam anteriormente à prisão. Nesse sentido, Brant (1997) também sinaliza que os presos se integram muito cedo ao mercado de trabalho e que a prisão, em muitos casos, interrompeu a escolarização dos que ainda estudavam, sendo relevante, portanto, pensar em uma educação que seja capaz de incorporar, em seu processo pedagógico, o desenvolvimento de ações que levem o indivíduo



tanto a conhecer o mundo quanto a se conhecer como um sujeito capaz de agir nesse mundo e transformá-lo.

Mesmo havendo elementos comuns à educação pensada para os que estão em liberdade, na prisão, existem aqueles que lhes são próprios. Nela, o papel da educação é mais amplo, pois permite a liberdade e a esperança de transformação da realidade do mundo prisional. E nessa medida, a educação está sempre preocupada com a promoção humana, procurando “[...] tornar o homem cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação para intervir nela, transformando-a no sentido de uma ampliação da liberdade, da comunicação e da colaboração entre os homens” (SAVIANI, 1980, p.41).

Para os indivíduos aprisionados, a liberdade é a grande expectativa de vida, objetivo, sonho e motivação maior para sua existência. Tudo gira em torno dela: estudo, trabalho, oração, aceitação das grades. Segundo Gadotti (1993, p.134), “a liberdade é a única força que move o preso.” Essa é uma realidade que não pode ser ignorada pelos educadores de presídios, mesmo considerando que a educação não pode tudo e que não se deve esperar da escola aquilo que ela não pode e, talvez, não deva oferecer.

Para o autor, a transmissão de conhecimentos e conseqüentemente a aprendizagem acontecem simultaneamente com a compreensão e valorização das pessoas envolvidas no processo educativo, seja fora ou dentro da prisão, pois deve haver um entrelaçamento entre educação e vida.

Pensar a escola na prisão significa, nesse sentido, refletir sobre sua contribuição para a vida dos encarcerados e da sociedade em geral, por meio da aprendizagem participativa e da convivência baseada na valorização e desenvolvimento do outro e de si mesmo. Significa, ainda, pensar uma educação capaz de fazer do preso um homem

[...] informado e participante do mundo em que vive, adquirindo consciência crítica que favorece a capacidade de questionar e problematizar o mundo, condição necessária para a prática social transformadora (MELLO, 1987, p.90).

No entanto, embora fiquem evidenciadas as contribuições da escola na educação do homem em privação de liberdade, há que se enfatizar o quanto o

ambiente prisional é contraditório, a começar pela arquitetura, que separa, esconde, afasta o condenado da sociedade, punindo-o e vigiando-o, enquanto fala de educação e (re)inserção social. O cotidiano das prisões mostra um ambiente com valores, regras e práticas, como obstáculos à educação para a vida social livre, ao objetivo (re)socializador da pena. Os meios contradizem os fins, levando a duvidar de que se mandem pessoas à prisão para serem (re)educadas. De todas as tarefas que a prisão deve executar, nenhuma é mais ambígua que a de transformar criminosos em não criminosos, pois os meios para atingi-las permanecem incertos, e jamais serão efetivas, enquanto ela funcionar como instrumento punitivo da justiça criminal.

Caso se considere o espaço físico das prisões, cujas muralhas são a materialização da separação entre a comunidade livre e os presos, servindo como símbolo da rejeição das sociedades, de acordo com Sykes (1999), torna-se difícil pensar em implantar, no seu interior, uma proposta de educação que busque possibilitar o acesso à educação e cultura de forma crítica e criativa, desenvolvendo potencialidades e preparando o homem para o exercício da cidadania.

Sykes (1999) observa, também, que as unidades prisionais priorizam a manutenção da ordem interna e que é preciso entendê-las como espaços regidos por regras e códigos específicos, espaços em que são permanentes os conflitos entre a equipe dirigente, equipe multiprofissional, professores e os aprisionados, ficando explícito o paradoxo que se observa entre eles, quanto aos objetivos da instituição.

Nesse sentido, os pressupostos metodológicos do programa de educação de jovens e adultos em privação de liberdade, fundamentados na participação ativa dos alunos em sala de aula, nos vínculos de confiança e de diálogo para a construção de conhecimentos, podem, portanto, tornar-se vazios de sentido prático no espaço prisional, se este tende a ajustar o indivíduo à máquina carcerária. Há que se propor, portanto, que esse espaço seja humanizado e que se efetivem no seu interior, práticas sociais que tornem a prisão uma instituição educativa, na qual todos os seus atores se coloquem como educadores.



Para os professores, trabalhar na escola da penitenciária é enriquecedor, principalmente porque podem conversar com os alunos sobre os assuntos pelos quais têm interesse. Acreditam que o processo educativo escolar é um processo de desprisonalização e socialização, e a presença do professor é vista como a de um sujeito que traz novas idéias, novos conhecimentos, novas posturas, ou seja, que faz da sua prática educativa uma contribuição ao homem, criando novas condições e expectativas de vida. Consideram a sala de aula um espaço tranqüilo, afinal onde *não tem grade entre o professor e o aluno, os aprisionados não estão algemados e respeitam seus professores.*

Os professores que também trabalham em escolas fora da prisão acreditam que, no presídio, são até mais respeitados, e esse respeito faz parte do código de honra que existe entre eles. No dizer dos professores, os aprisionados sabem que *a escola não está ali para atrapalhar a vida de ninguém e que eles não são funcionários da penitenciária.*

Para os educadores, os alunos do período da manhã geralmente são mais assíduos e deixam até de tomar sol para irem à sala de aula. Deixam claro, também, que os alunos da alfabetização são mais interessados, porque não sabem ler e escrever. Nesse sentido, quando querem escrever uma carta, têm que pedir para o companheiro, e mesmo que este seja muito camarada, é impossível saber se escreveu de fato o que foi ditado e, geralmente, é exigida alguma coisa em troca do serviço. Então, para eles, aprender a ler e escrever é muito importante.

Na alfabetização, afirma um professor,

eu ensino um pouco de adição e subtração, e eles já querem logo fazer duas ou três continhas e querem saber mais. Para quem não sabe ler e não sabe fazer conta, a escola é tudo na vida e gera uma modificação grande, até na auto-estima.

Segundo os professores, é importante trabalhar com os alunos noções de higiene.

Se alguém conseguiu assimilar isso, eu acho que é uma coisa bastante prática para eles. Todos os professores falam que o banho é importante, que tem que escovar os dentes... Na alfabetização há muita falta de higiene... Quando o aluno chega na escola, parece que ele não está nem aí para a vida, não sabe

ler, não sabe escrever e não tem um pingo de higiene. Acho que conversar com eles sobre essas coisas é muito importante... Eu também sempre falo de drogas, e nem é pelo uso, mas pelo tráfico que é muito mais sério. Eles ouvem com atenção, mas não sei se põem em prática.

Apontando os conteúdos que devem ser ensinados na escola, sugerem, além das noções de higiene e de saúde, noções de convívio social. Com os alunos das outras séries do ensino fundamental, é preciso trabalhar os conteúdos para que eliminem as matérias nas provas e recebam um certificado de oitava série, pois acreditam que esse certificado os ajudará a conseguir um emprego quando em liberdade. Para eles, portanto, a motivação principal é *se vai cair na prova.*

No dizer dos professores, os alunos valorizam muito a aprendizagem que é útil para eles e a aprendizagem da leitura e da escrita é a mais importante, sendo as classes de alfabetização as que dão menos problemas. *Um preso me contou que, quando fugiu em São Paulo, não sabia ler placas e, por isso, agora está na escola.*

O ensino de Geografia vai muito da vivência deles.

Quando comecei a ensinar regiões brasileiras, um dos presos começou a contar a sua história de roubo vivida em Cuiabá.... Tudo o que tem relação com os lugares onde viveram, gostam de contar e prestam muita atenção... O aprendizado aqui tem que ter utilidade para eles.

Em busca de caminhos...

O que se conhece da questão penitenciária no Brasil é um cenário de impasses e dilemas crônicos. Há uma realidade da qual não se pode fugir, e é preciso buscar caminhos para repensar a melhoria das instituições penais, conferindo-lhes o papel de instituição educativa que visa à (re)inserção social do aprisionado e à educação como direito humano, configurando-se, portanto, como possibilidade indiscutível nesse processo.

Quaisquer que sejam os papéis possíveis apontados para a escola – preencher o tempo, distrair a mente, sair das celas, conquistar benefícios jurídicos, aprender a ler, escrever e fazer contas, ser aprovado nas provas – ela é percebida pelos alunos e professores como algo positivo dentro da prisão. É um



lugar onde os aprisionados vivem experiências numa situação de *interação*, em que existe a possibilidade de respeito mútuo, troca e cooperação, o que contribui para que a pena possa ser vivida de maneira mais humana.

A troca de experiências com o professor e com os outros alunos leva-os a um convívio que não é movido pelo ódio, vingança ou rejeição. A escola é um espaço onde as tensões se mostram aliviadas, o que justifica sua existência e seu papel na (re)socialização do aprisionado. Embora inserida numa ordem que “funciona pelo avesso”, ela oferece ao homem a possibilidade de resgatar ou aprender uma outra forma de se relacionar, diferente das relações habituais do cárcere, contribuindo para a desconstrução da identidade de criminoso.

Na escola, o aluno adquire um capital que não é *roubado*, exercitando um outro modo de ser ao se relacionar afetivamente com o professor. Na medida em que a escola o acolhe, ele passa a pertencer a um lugar, e esse pertencimento lhe oferece a possibilidade de aprender outra postura e um conteúdo ou uma habilidade que se constituem em forma de emancipação.

Nenhuma proposta que envolva compartilhar, interagir, *intersubjetivar* é simples, porém pode resgatar, em uma instituição que “funciona pelo avesso”, a função primeira da escola: mediar saberes, culturas e a realidade.

Sendo a escola *ponto de encontro* dos diferentes pavilhões, representa um campo de interação de diferentes concepções de mundo. É nesse espaço que o professor coloca suas intenções de modificar atitudes, capacidades e idéias – é, portanto, um local de possível manifestação do comportamento transformador. O conhecimento é trazido pelo afetivo, o aluno aprende o que lhe causa interesse, numa atmosfera de aula que lhe parece segura, com um professor que sabe criar afinidades.

Embora esteja em um espaço repressivo, o professor mantém na sala de aula a valorização da dimensão social e afetiva no relacionamento com os alunos, uma vez que a riqueza da relação pedagógica baseia-se, independente do espaço em que a escola esteja inserida, nas “formas dialógicas de interação”.

Há que se considerar, pois, que, sendo o processo de educação contínuo, é preciso repensar o significado dado à (re)educação do aprisionado. Trata-se de um processo que se modifica em sua natureza, em sua forma, mas continua,

sempre, sendo processo educativo. Da mesma forma, como pensar a (re)socialização em uma população na qual o processo de socialização foi incompleto? Como afirma Adorno (1991), parte das crianças brasileiras praticamente criaram-se na rua, afastadas da família e da escola, ingressando no mercado de trabalho em condições desfavoráveis. Passando por um processo de formação de identidade sem o mínimo de apoio, acabam, muitas vezes, caindo na delinquência. São pessoas capazes de ter compromisso, cooperação, energia produtiva, não no sentido da ordem, mas no da criminalidade; e isso porque foram marginalizadas de sua cidadania, afastadas progressivamente dela e do seu direito de pertencer a uma sociedade. Inseriram-se no contexto da criminalidade por falta de acesso a outros contextos. Banidas dessa sociedade e incluídas na “sociedade dos cativos”, caracterizada como “universidade do crime”, onde o preso “entra minhoca e sai cascavel”, como retornarão à sociedade?

A escola vista ser apontada como local de comunicação, de interações pessoais e onde o aprisionado pode se mostrar sem máscaras, afigura-se, portanto, como oportunidade de socialização, na medida em que oferece ao aluno outras possibilidades referenciais de construção da sua identidade e de resgate da cidadania perdida.

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 (re)inserção 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.

Há que se ter clareza da impossibilidade de separar o processo educativo do contexto em que tem lugar. Nesse sentido, o espaço prisional é um marco especialmente difícil para que ocorram processos educativos, cuja



finalidade, entre outras, é permitir que as pessoas tomem suas próprias decisões e em consequência, assumam controle de suas próprias vidas e possam inserir-se na sociedade, de maneira auto-suficiente. Assim sendo, no contexto prisional a educação é uma ferramenta adequada para o processo formativo, no sentido de produzir mudanças de atitudes e contribuir para o processo de integração social, e 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.

É preciso, no entanto, afastar-se de qualquer postura ingênua das possibilidades do papel da escola dentro do sistema prisional, mas nesse espaço, o aprisionado pode buscar a sua identidade e o diálogo, reconstruir a sua história e valorizar em muitos momentos a aprendizagem. Embora não se possa afirmar que isso aconteça em todos os casos, esse é um traço bastante peculiar que por vezes se apresenta.

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 saber ler e escrever é considerado conhecimento básico e ferramenta essencial para o progresso educacional. A alfabetização é, portanto, um dos meios para combater a exclusão de participação na sociedade, e o que se propõe não é uma educação escolar baseada em muitas informações, mas uma educação que permita a quem a recebe significar, elaborar, modificar e construir seu próprio caminho.

Para tanto, o papel do educador deve ser o de “escuta”, o de saber ouvir, e essa atitude é fundamental, pois “o educador de adultos é uma espécie de presença ausente: ele está presente, incentivando; mas sabe se retirar na hora certa, para o outro conseguir assumir” (GADOTTI, 1993, p.126).

Cabe ao educador, pelo diálogo com o educando, compreender sua história, apreender sua realidade social passada e a atual, 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. No dizer do autor, cabe ao educador, pelas disciplinas básicas, cruzá-las transversalmente com temas de direitos humanos, cidadania, conhecimento de leis e normas, que lhe permitam se dotar de ferramentas que lhe garantam uma (re)inserção 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 Penna, 2003; Onofre, 2002; Santos, 2002; Leme, 2002, 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 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 (re)educação e (re)inserção 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 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 (re)socialização do aprisionado.

Apesar dos paradoxos existentes nos espaços prisionais e da dificuldade em se vislumbrar ações educativas no seu interior, concordamos com Freire



(1995), quando afirma que a prática educativa *pode alguma coisa*, e que o homem preso tem a vocação para ser mais e para refazer-se. 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 possam 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. 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 (re)integração social positiva.

O papel da escola, 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.

Em busca de escapar da cilada e construir no espaço prisional processos educativos que possibilitem a (re)inserção do aprisionado, urge considerar plenamente os efeitos judiciais 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.

Quanto à política judiciária, propõe-se, sempre que possível, uma alternativa econômica, social ou educativa para tratar o problema pela raiz, uma vez que a contenção punitiva agrava e oculta as causas verdadeiras dessa enfermidade social.

Da mesma forma, evidencia-se o necessário contato entre militantes e pesquisadores – uma sinergia 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 militância. 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.

Estes autores destacam 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.

Nesse sentido, o conceito de proximidade discutido por Dussel (1998) se faz necessário para a instauração do diálogo, pois para dialogar é preciso reconhecer o mistério do outro, compreender seu modo de ser, de agir e viver. 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 subjugar-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 repensar a escola em espaços de privação de liberdade, onde 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. Portanto, a prática educativa ali desenvolvida, em muitos momentos, revela-se uma prática que desconsidera os saberes e experiências dos aprisionados.

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 os marginalizados, conforme destacam os estudos de Dussel e Freire. Para estes autores, 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 a consciência crítica.

Em face dessas características, ainda predominantes nas práticas escolares em geral e, especificamente, no interior das unidades prisionais, este texto busca evidenciar compreensões 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 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 na qual se reconhece, se valoriza e se respeita o outro.

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 (1979, 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.

Para Freire (1983, 1995), 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.

Pensar a educação prisional nesse sentido, significa situá-la culturalmente, historicamente e politicamente em uma perspectiva multicultural, dialógica, humanizante e libertadora. Sem dúvida, as reflexões desses autores são relevantes para repensar e situar os homens privados de liberdade, num espaço em que, embora sejam reprimidos, submetidos a regras rígidas, desterritorializados da sociedade de pertencimento e inseridos em outra, com a justificativa de, por meio 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 escola nos espaços de privação de liberdade. 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 estarem ou não, privados de liberdade. Se defendemos a educação para a diversidade e o enfrentamento das desigualdades sociais, nossa militância nesse momento da educação prisional brasileira, que tem como pano de fundo a implementação das Diretrizes Nacionais para a oferta de educação em estabelecimentos penais (2010), é a de investir esforços na concretização dos avanços que temos assistido, em favor dos excluídos e marginalizados pela sociedade, e na convergência de ações que promovam práticas humanizadoras no interior das prisões.

Referências Bibliográficas:

- ADORNO, S. Sistema penitenciário no Brasil: Problemas e desafios. **Revista USP**, São Paulo, v. 9, p.65-78, 1991.
- ADORNO, S.; BORDINI, E. B. T. A socialização na delinquência: Reincidentes penitenciários em São Paulo. **Cadernos CERU**, São Paulo, n. 3, Série 2, p.113-47, 1991.
- 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.
- BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (MEC/SECAD). **Resolução nº 3**, de 11 de março de 2010. *Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais*. Brasília, 2010.
- 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.
- DUSSEL, E. 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: _____. **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), 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.
- _____. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- _____. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1995.
- _____. **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.
- GADOTTI, M.. Palestra de encerramento. In: MAIDA, M. J. D. (Org.). **Presídios e Educação**. São Paulo: FUNAP, p. 121-148, 1993.
- GOFFMAN, E. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1997, p. 31-61.
- 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). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- MELLO, G. N. **Educação escolar: paixão, pensamento e prática**. São Paulo: Cortez, 1987.
- ONOFRE, E. M. C. **Educação escolar na prisão. Para além das grades: a essência da escola e a possibilidade de resgate da identidade do homem aprisionado**. 2002. Tese (Doutorado). Universidade Estadual Paulista, Araraquara, São Paulo.
- PENNA, M. G. de O. **O ofício de professor: ambigüidades do exercício da docência por monitores-presos**. 2003. Dissertação (Mestrado), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- PÉREZ - GÓMEZ, A. I. La encrucijada de culturas. **Investigación en la escuela**. Madrid, n. 26, p. 7-24, 1995.
- SANTOS, S. dos. **A educação escolar no sistema prisional sob a ótica de detentos**. 2002. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez, 1980.
- 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, 2003.
- SILVA, M. C. M. da. O primeiro ano de docência: o choque de realidade. In: ESTRELA, M.T. (Org.). **Viver e construir a Profissão Docente**. Porto: Porto Editora, 1997, p. 51-80.
- SYKES, G. M. **The society of captives: a study of a maximum security prison**. New Jersey: Princeton University Press, 1999.
- TEIXEIRA, M. C. S. **Sócio-antropologia do cotidiano e educação: repensando aspectos da gestão escolar**. 1988. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo.
- VEENMAN, S. El proceso de llegar a ser professor: um análisis de la formación inicial. In: VILLA, A. (Coord.). **Perspectivas y problemas de la función docente**. Madrid: Morata, 1988, p. 39-68.



elenice maria c. onofre

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

Recebido em: 27/05/2011

Aprovado em: 27/07/2011