

PROCESSOS EDUCATIVOS EM ESPAÇOS DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE

EDUCATIONAL PROCESSES IN PLACES WITH FREEDOM DESTITUTION

Elenice Maria Cammarosano ONOFRE¹

RESUMO

O presente texto apresenta reflexões sobre processos educativos em espaços de privação de liberdade, buscando evidenciar que a prisão ancorada no exercício autoritário do poder acaba por negar a possibilidade de reintegração do indivíduo à sociedade. A pesquisa, de natureza qualitativa, tem como objeto de estudo a escola de um presídio masculino do estado de São Paulo. Utilizaram-se, como procedimento metodológico, análise documental, conversas informais e entrevistas semiestruturadas, tendo como sujeitos dezoito alunos e oito professores. A análise dos dados obtidos, com base em referenciais de autores envolvidos com a temática na América Latina, permite repensar caminhos para as práticas educativas no interior das unidades prisionais, em especial a escola, pois, embora inserida em um contexto repressivo, desempenha a essência de sua função: mediadora entre saberes, culturas e realidade, oferecendo possibilidades de preservação dos direitos humanos de jovens e adultos em privação de liberdade.

Palavras-chave: Direitos humanos. Educação escolar na prisão. Processos educativos na prisão.

ABSTRACT

This text presents reflection upon the educational processes that happen in places with freedom destitution, seeking to evidence that prison based on the authoritarian exercise of power happen, denies the possibility of reintegration of the person in the society. The qualitative research has as the object of the study a school inside a male prison of the state of São Paulo/Brazil. The methodological procedures used are the documental analysis, informal conversations and semi-structured interviews, and the subjects are eighteen students and eight teachers. The analysis of the

¹ Professora, Programa de Pós-Graduação em Educação, Departamento de Metodologia de Ensino, Universidade Federal de São Carlos. Rod. Washington Luís, km 235, 13565-905, São Carlos, SP, Brasil. E-mail: <eleonofre@ufscar.br>.

data collected are analysed based on authors involved in this theme in Latin America, allows to reorganize paths to the educational practices that happen inside those prison unities, specially inside the school which, althoug inside a repressive context, performs the nature of its function: mediator among knowledge, cultures and the reality, offering possibilities of preservation of the human rights of young people and adults in freedom destitution.

Keywords: *Human rights. School education in prison. Educational processes in prison*

INTRODUÇÃO

No complexo cenário latinoamericano, 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, em que as ações não podem mais ser adiadas, especificamente no caso brasileiro: a elaboração e a 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.

O cotidiano dessas organizações comporta condições de vida precárias e toda uma série de humilhações a que são submetidos seus tutelados porque durante longo tempo elas se mantiveram protegidas da inquirição pública. 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 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 de fato aplicada, o que provoca nos detentos uma descrença radical aliada a um sentimento de injustiça; além disso, o caos da vida na prisão prolonga e acentua a experiência da arbitrariedade judiciária. A história penal mostra 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 delinquente 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).

Desse modo, se a prisionalização dificulta os esforços em favor da ressocialização e, além disso, devolve para a sociedade delinquentes mais perigosos, com elevado índice de 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 promovendo formação para a reinserção social? Qual o papel da educação escolar nas prisões para os professores e para os alunos?

São apresentados, a seguir, os caminhos que temos percorrido em busca de respostas a essas 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 nem dado importância ao que os aprisionados têm a dizer sobre as instituições, pois no seu interior eles 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. 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, às 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. Esse autor elucida que em muitos estudos têm sido silenciados os verdadeiros protagonistas, pois não se trata de validar vozes, mas, sim, de 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, o contato frequente com a escola de uma unidade prisional do interior do Estado de São Paulo aprofundou nosso foco de atenção. 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, surgiram reflexões, organizadas em diários de campo, que permitiram cruzar informações, confirmar hipóteses e descobrir novos dados da realidade.

O ano de 2001 - início da coleta de dados por meio das conversas com professores e

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 ideia 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.

As falas sobre a escola, entretanto, 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 seu contexto, que determina as ações desenvolvidas no interior da escola.

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

Em relação aos alunos, usou-se para seleção dos sujeitos de pesquisa o processo de amostragem; embora a participação inicial tenha sido de 50 colaboradores, pudemos estabelecer diálogo com apenas dezoito, pois os demais não puderam participar por estarem no hospital, por terem sido excluídos, por 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 informações de onde emergiram reflexões iniciais que têm sido aprofundadas 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 as práticas escolares que ocorrem no interior dos espaços de privação de liberdade nosso foco central de estudos.

Trabalho

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 que poderá lhe oferecer meios de enfrentar as primeiras dificuldades na vida livre.

Os apripionados 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 ideia 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 fazer a reintegração.

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”, que se dedicam à limpeza e a uma série de tarefas auxiliares do funcionamento da casa, trazendo-lhes 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 (1997, p.117) 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”.

O autor questiona, também, do ponto de vista da ressocialização do egresso, se o treinamento em algumas atividades pode ter utilidade, pois as tarefas desempenhadas não têm correspondência com o mercado de trabalho que enfrentarão em liberdade. Aponta, assim como Adorno (1991), 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 revelado, 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 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, p.153), “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”.

Educação escolar

Em relação à educação, o quadro também não se tem mostrado alentador. A Lei de Execução Penal (BRASIL..., 1993) prevê o direito do condenado a ter educação, assim como preparo para o trabalho, como dimensões básicas da ressocialização. No entanto há uma precária oferta de serviços de formação educacional e profissional. 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.

Desse modo, se 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 e 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 com-preendendo, a escola tem que ser outra.

A escolaridade nas prisões é, portanto, um desafio a ser enfrentado pelos organismos públicos e considerado por educadores, pois os problemas e as 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. Isso 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 seu contexto. 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 vidas e possam inserir-se na sociedade de maneira autossuficiente. Nesse 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. Ao educador cabe papel relevante nessa 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, ler e escrever são considerados 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 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. Nesse sentido a aula deve ter significado ao aluno a fim de que ele dela participe ativamente e de forma responsável, buscando a possibilidade transformadora a partir de si mesmo 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 que o educando se reconheça como participante da sociedade que por um momento o excluiu, mas que, a partir da oportunidade educativa propiciada pela escola, oferece-lhe a possibilidade de a ela reintegrar-se, 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 dotar-se de ferramentas que garantam uma reinserção social mais sólida e crítica.

Apesar dos paradoxos existentes nos espaços prisionais e da dificuldade em vislumbrar ações educativas no seu interior, a educação escolar 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 se possa exercer, em suas interações diárias, valores, atitudes e condutas condizentes com os direitos humanos que, até então, podem ter sido negados, mas que, como sujeitos de direitos, devem aprender como trabalhar para sua própria libertação. 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 sua identidade e o diálogo, reconstrói 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. Essa 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 sua oportunidade de fazer escolhas, a sala de aula contribui para 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 o processo de educação é contínuo e, 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 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 delinquência à 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 e 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 o 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 esse 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.

DISCUSSÃO

As reflexões a que nos propusemos neste texto tiveram a intenção de contribuir para repensar as relações estabelecidas no contexto escolar em situação 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 norteados nossos estudos. Para eles, 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.

Diante dessas características, ainda predominantes nas práticas escolares em geral e especificamente no interior das unidades

prisionais, este texto busca trazer contribuições para que a educação que se pretende humanizadora e libertadora 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 e na qual transcendem as determinações impostas pela totalidade. É com base na sua cultura que o povo transcende e encontra seu conteúdo mais autêntico, recriado no solo do continente latino-americano. A educação libertadora deve possibilitar oportunidades para que todos possam reclamar sua libertação e sua dignidade. Portanto um projeto que se diz libertador apoia-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 construído 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 desigualdade. Uma educação política não pode, portanto, pautar-se em relações hierárquicas, em que o conhecimento do outro é desconsiderado diante de 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, p.67) é reinventando-se, recriando-se, experimentando-se na tensa relação com seu contexto social que "o ser humano veio se tornando este ser, que, para ser, tem que estar sendo".

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 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, que, por meio de suas instituições e políticas públicas, é o responsável por organizar e promover esses direitos a todos os indivíduos, privados ou não da 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 de jovens e adultos que vivem no interior das unidades prisionais.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, S. Sistema penitenciário no Brasil: problemas e desafios. *Revista USP*, São Paulo, v.9, p.65-78, 1991.
- BORDINI, E.B.T.; ADORNO, S. Homens persistentes, instituições obstinadas: a reincidência na penitenciária de São Paulo. *Temas IMESC: Sociologia, Direito, Saúde*, 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* nº 7.210, 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.
- DUSSEL, E. A crítica ética do sistema vigente: a partir da negatividade das vítimas. In: DUSSEL, E. *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.
- DUSSEL, E. A Pedagógica Latino-Americana: antropológica III. In: DUSSEL, E. *Para uma ética da libertação latino-americana*. São Paulo: Loyola; 1977. p.153-281.
- FIORI, E.M. Conscientização e educação. *Educação e Realidade*, v.11, n.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.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.
- 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, n.36, p.291-324, 2003. (Edición especial sobre educación en derechos humanos).
- WACQUANT, L. A aberração carcerária à moda francesa. *Revista de Ciências Sociais*, v.47, n.2, p.215-232, 2004.

Recebido em 13/4/2009 e aceito para publicação em 27/10/2009.