

EDUCAÇÃO ESCOLAR DE ADULTOS EM PRIVAÇÃO DE LIBERDADE: LIMITES E POSSIBILIDADES

ONOFRE, Elenice Maria Camarosano – UFSCar

GT-18: Educação de Pessoas Jovens e Adultas

Este estudo foi elaborado buscando aprofundar discussões existentes em relação às possibilidades e limites da educação escolar no sistema prisional. Tais discussões têm enfatizado as dificuldades em desenvolver, efetivamente, um programa de educação, se este estiver ligado ao esquema de funcionamento da prisão, cujo caráter é essencialmente disciplinar.

Nesse espaço, a reabilitação requer a anulação do ser e não um empreendimento próprio para a sua formação como sujeito, tendo sua primazia centrada na aceitação da situação, e estando, portanto, as possibilidades de mudança fora de seu alcance. A educação, por seu lado, almeja a formação dos sujeitos, a ampliação de sua leitura de mundo, o despertar da criatividade, a participação na construção do conhecimento e a superação de sua condição atual.

O princípio fundamental da educação escolar, que é por essência transformador, aponta o tempo-espaço da escola como **possibilidade** enquanto a cultura prisional, caracterizada pela repressão, pela ordem e disciplina, visando adaptar o indivíduo ao cárcere, aponta para um tempo-espaço que **determina mecanicamente** as ações dos indivíduos.

Seria, por isso, pretensioso, e mesmo ingênuo, propor a elaboração de respostas definitivas para um problema polêmico como é o das contradições existentes nas organizações penitenciárias, em relação à reabilitação e educação – tarefas a elas destinadas.

No entanto, os processos de adaptação dos indivíduos ao sistema social do cárcere não são plenos. Encerram contradições, uma vez que os prisioneiros encontram e constroem formas de resistência, e a educação não permanece neutra nesse processo. Os estudos sobre educação de adultos presos têm mostrado a possibilidade de se construir a escola nas prisões como espaço diferenciado das prerrogativas carcerárias.

Para a construção dessa escola, há que se considerar se existe descompasso entre o que ela deve e o que pode fazer no interior das prisões. A proposta educacional traçada para essas escolas, ao explicitar as concepções sobre o homem, sobre o mundo e sobre a educação e a produção de conhecimento, enfatiza que a educação, para ser válida, deve levar em conta tanto a vocação ontológica do homem (vocação de ser sujeito), quanto as

condições nas quais vive (contexto). Toda ação educativa deve, portanto, promover o indivíduo, e este deve transformar o mundo em que está inserido, não se tornando um instrumento de ajuste à sociedade.

É preciso, pois, que ao tomar consciência de sua realidade, o homem procure refletir sobre ela, comprometendo-se em transformá-la. O que se precisa ter presente é se a atividade educativa está sendo desenvolvida para a libertação dos homens – a sua humanização – ou para a sua domesticação. Sobressai, então, a importância da clareza sobre as diferentes formas de ação no campo educacional, a fim de tornar possível a opção ou escolha pelos caminhos que se pretendem tomar.

Como afirma Freire (1983), não é apenas necessário saber que é impossível haver neutralidade da educação, mas é preciso distinguir esses diferentes caminhos. A escola é uma instituição que existe num contexto histórico de uma determinada sociedade. Para que seja compreendida, é necessário que se entenda como o poder se constitui na sociedade e a serviço de quem está atuando.

A proposta estabelecida para a educação de adultos presos explicita as considerações acima elaboradas. O que o cotidiano das escolas desvela, no entanto, e que pôde ser evidenciado ao longo deste estudo, é que há um hiato entre o discurso oficial e a vivência instaurada nas escolas das unidades prisionais.

Nesse sentido, alguns questionamentos merecem destaque. A cidadania passa por três interrogações fundamentais:

- que escola queremos?
- para que a queremos?
- como a queremos?

Estariam tais interrogações sendo levadas em conta na proposta pedagógica estabelecida para o programa de adultos presos?

Os programas educativos estabelecidos para as prisões devem estar inseridos em uma política pública de âmbito estadual, mas quando se pensa em formular esses programas, não pode ser esquecida uma referência básica – a relação futuro-presente-passado.

Para o aprisionado, essa relação é fundamental, em qualquer programa educativo que se lhe apresente. É o cotidiano que revela as bases sobre o que é possível, mas não deixa de trazer embutido o passado, como memória e incorporação de vivências. Sua expectativa de futuro é algo que deve ser também considerada. A escola pode oferecer

condições para que ele possa conviver, no presente, com diferentes circunstâncias, sabendo a hora de “mostrar-se” ou “esconder-se”, de falar ou de calar, de proteger-se para sobreviver. O aprisionado traz, por outro lado, como memória, vivências por vezes negativas, de situações pelas quais passou antes e durante sua carreira delinqüencial. Em suas expectativas de futuro, está o desejo de começar uma nova vida, na qual possa trabalhar, voltar a estudar e construir uma família. Embora os estudos sobre a reincidência criminal apontem que suas expectativas acabam, na maioria das vezes, frustradas pelos rótulos, pelo despreparo em assumir atividades profissionais, por distorções de visão de mundo que fatalmente adquirem na “sociedade dos cativos”, é necessário que sejam prosseguidos estudos em busca da (re)construção de projetos educativos que visem à melhoria das escolas das unidades prisionais.

A escola é um texto escrito por várias mãos, e sua leitura pressupõe o entendimento de suas conexões com a sociedade e de seu próprio interior. Resgatar a identidade da escola, sua intencionalidade, seus compromissos, é tarefa dos educadores em quaisquer espaços educativos.

O seu papel de promover situações em que as interações e a intersubjetividade estejam presentes, enfatizado nos depoimentos dos professores que compartilharam deste estudo, permite-nos evidenciar a idéia de que os homens fazem a história a partir de uma dada circunstância concreta e de uma estrutura que já existe. A sala de aula de qualquer espaço educativo é portadora de várias culturas, várias cidadanias, várias entidades, e a escola trabalha com esse jogo complexo de filiações e pertences. Apesar dos limites de caráter ideológico, social, político e cultural, o professor tem presente que o elemento fundamental da eficácia de seu papel reside no processo de resgate da liberdade, e a escola é uma das instituições que melhor cumpre a tarefa de oferecer possibilidades que libertam e unem, ao mesmo tempo. Se o aprisionado vive em função desse resgate, não há que se medir esforços para o repensar da escola e de outras práticas educativas que ocorrem no interior das prisões.

Embora o quadro que se apresenta não seja alentador, dada à falta de transparência das organizações penitenciárias e o hiato entre o discurso oficial e o modo de vida instaurado no espaço prisional que dificultam possíveis melhorias, alguns passos podem ser dados, visto que muitos dos problemas existentes no interior da escola das unidades prisionais têm semelhanças com os de outros espaços escolares.

O caminho percorrido: metodologia de trabalho e sujeitos da pesquisa

Dadas as peculiaridades da temática escolhida, utilizou-se o estudo de caso como metodologia de trabalho, entendido como uma “investigação sistemática de uma instância específica” (NISBETT; WATT, 1978, p.5). A característica mais distinta de tal metodologia é a ênfase na singularidade e no particular, pois isso implica que o objeto de estudo seja examinado como único. O estudo de caso enfatiza a importância de contextualizar as informações e situações retratadas, sendo necessário que o pesquisador esteja atento aos elementos e dimensões que vão emergindo dos estudos e aos aspectos inicialmente não previstos.

Nesse sentido, durante o período de 1997 a 1999, em contato freqüente com a realidade pesquisada – a escola de uma unidade prisional de segurança máxima, do interior do estado de São Paulo – o foco de atenção foi se aprofundando a cada momento. Além disso, 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 conviver também com a diretoria geral, diretoria de reabilitação, advogados, assistentes sociais, psicólogos, guardas e funcionários.

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

O ano de 1999, momento em que foi coletada grande parte dos dados por meio das conversas com os professores, foi um momento especial da elaboração deste trabalho, na medida em que se perceberam relações importantes entre a literatura e o cotidiano da penitenciária. A cada leitura, chegava-se para as entrevistas com um olhar mais aprofundado da realidade.

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

Por outro lado, as falas advindas de diferentes informantes dentro da penitenciária, sobre o objeto de estudo, e que não pareciam conflitantes à primeira vista, aos poucos revelaram, embora os discursos fossem semelhantes, importantes diferenças nas

entrelinhas. Foi possível perceber, de um lado, o discurso “da casa”, e de outro, o discurso dos professores.

Para entender a sociedade dos cativos, como esclarece Sykes (1999), é preciso estar sintonizado com a contradição e permanecer neutro, pois as realidades da detenção são multifacetadas; há que se ter presente que o significado de qualquer situação é sempre um complexo de pontos de vista, muitas vezes conflitantes, e que é na divergência que se começa a ver os aspectos significativos da estrutura social da prisão.

Buscando uma postura de neutralidade e com a atenção voltada às contradições do espaço pesquisado, estabeleceu-se o recorte de análise em um dos agentes que constituem o espaço da sala de aula. A preocupação central deste estudo foi compreender como os professores vêm a escola na penitenciária, buscando uma representação singular da realidade, sem desvinculá-la do contexto em que está inserida, até porque este determina as ações que se desenvolvem no interior da escola.

No ano de 1999, o grupo era composto de oito professores, universitários de duas instituições de ensino superior do município. A formação acadêmica dos universitários não estava vinculada às salas em que lecionavam. As classes de alfabetização eram trabalhadas por professores que cursavam Ciências Sociais, Direito e Matemática. Nas salas de Telecurso, 2000 havia um rodízio, de modo que os professores trabalhavam as mesmas disciplinas nas diferentes classes e da mesma forma, não ocorria vinculação acadêmica, visto serem universitários dos cursos de Ciências Sociais e Biologia que desenvolviam os conteúdos de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Estudos Sociais.

Os universitários foram admitidos em 1997 pela Fundação Professor Dr. Manoel Pedro Pimentel – FUNAP, fundação responsável pelas ações educativas no interior das prisões, tendo em vista o desligamento dos professores da rede pública de ensino da escola da penitenciária, e foram efetivados, através de processo seletivo, no ano de 1999.

O perfil dos professores foi traçado com informações da Diretoria de Educação da penitenciária. Com eles, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas, buscando informações que permitissem analisar o ideário dos professores, o modo como avaliam o papel da escola dentro do contexto do presídio e o seu papel nesse espaço.

Optou-se pela entrevista semi-estruturada, pois esta oferece as perspectivas para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, tornando, assim, a investigação mais rica.

A primeira entrevista realizada com os professores foi coletiva. Pode-se notar, nesse primeiro encontro, um clima de estímulo e de aceitação mútua entre o grupo de professores e a pesquisadora, permitindo que as respostas fossem se complementando ao longo da conversa. Foram esclarecidos os objetivos da pesquisa de que participavam como colaboradores, relatando-se o caminho já percorrido e as dificuldades encontradas.

Os professores concordaram que as entrevistas posteriores ocorreriam em grupos separados de acordo com a classe em que lecionavam: Alfa I, Alfa II e Telecurso 2000, e que seriam seguidas questões norteadoras, tendo em vista os objetivos do estudo.

Da transcrição das fitas gravadas, das entrevistas, foram selecionadas as informações de onde emergiram as reflexões finais do trabalho.

Conforme se afirmou anteriormente, não foram utilizadas categorias, *à priori*, prontas e acabadas. Partiu-se do pressuposto de buscar dados que emergem da realidade, realizando-se um trabalho de questionamento das raízes, limitações e implicações do material encontrado, pois o fato de ele ser retirado da realidade apreendida não é garantia de autenticidade e de verdade.

Entre o dito e o feito: um hiato evidente

Em suas entrevistas, os professores afirmaram faltar na escola da prisão uma melhor organização, pois, segundo eles, as classes são heterogêneas e, apesar de haver muitos alunos matriculados (até sessenta), apenas dez ou quinze são freqüentes. Da mesma forma, a rotatividade e a desistência acabam por se constituir em problemas para administrar as salas de aula.

A heterogeneidade dos alunos aparece como uma das maiores dificuldades para os professores. São jovens e adultos com diversos tipos de crimes e penas, primários e reincidentes, analfabetos e alfabetizados. Há aqueles que pararam de estudar recentemente, os que pararam há 10, 15, 30 anos e os que nunca foram à escola. Além desses elementos, existem os relacionados ao comportamento, ao interesse pelo estudo, às formas de aceitar, de encarar a vida na prisão e fora dela, às expectativas de vida e de integração social.

Outro problema apontado pelos professores é a atitude dos funcionários, que não compreendem, não aceitam, nem apóiam a educação escolar no presídio. Muitos acham que os encarcerados não merecem e não têm direito à educação. Há aqueles que acham que os presos não levam a sério os estudos e usam a escola para fins secundários. Aqueles que pensam assim, geralmente não aceitam os professores, nem o seu relacionamento com os presos, principalmente quando se caracteriza pelo diálogo, respeito e valorização do outro.

Os professores afirmam que o despreparo para enfrentar a sala de aula é muito sério. Eles se formam na prática. Quando são contratados, recebem apenas algumas orientações gerais e muitas recomendações, tendo que se limitar ao que é permitido e não a uma prática autônoma e criativa. Às vezes, assistem a uma ou a duas aulas com um professor mais experiente e já têm que assumir as salas sozinhos.

Nessa situação, pode-se notar a distância entre o proposto pela FUNAP, e o vivido na escola. A proposta metodológica estabelece entre os objetivos da formação dos professores, a necessidade de investir na formação permanente, instrumentalizando e subsidiando a reflexão e a prática docente, propiciando o desenvolvimento de sua autonomia, participação e consciência crítica. Nessa proposta, fica evidenciado que é preciso que sejam criados espaços grupais nas unidades penitenciárias, onde seja possível exercitar o diálogo, a produção coletiva, estudos e troca de experiências, o que permitirá a construção coletiva de projetos pedagógicos para cada estabelecimento penal, a pesquisa individual e coletiva e a sistematização do trabalho docente. A proposta estabelece, ainda, que esse caráter coletivo e reflexivo da equipe para a construção da proposta metodológica explicita sua concepção de aprendizagem e construção do conhecimento, sua visão de homem e de sociedade, para que se possibilitem o diálogo e a reflexão a todos os integrantes do processo educativo.

Importante destacar, também, a relevância que a proposta metodológica atribui à formação do professor alfabetizador, visto ser a alfabetização a base de todo o projeto educativo das escolas das prisões, dada à quantidade de analfabetos e pessoas que não concluíram o ensino fundamental e que estão cumprindo pena. De acordo com a proposta da FUNAP, a leitura da palavra está diretamente ligada à leitura do mundo, sendo tal visão fundamental, pois mostra a importância, no processo de alfabetização, do diálogo, dos interesses, das expectativas, da linguagem e da história de vida dos alunos. A escolha de textos e temas a serem trabalhados com os educandos é da mesma

forma essencial, pois só pode ser realizada a partir da realidade do grupo em que se dá o processo de alfabetização. Nesse sentido, a leitura dessa realidade deve ser feita coletivamente, respeitando-se o direito de acesso ao saber socialmente acumulado pela humanidade, fazendo da alfabetização um instrumento indispensável para a conquista da cidadania.

As considerações acima arroladas evidenciam, portanto, a distância entre o proposto e o vivido, pois tal proposta, como demonstram os professores em suas falas, não se efetiva no espaço da penitenciária, mesmo havendo reuniões de professores com o Monitor Coordenador da FUNAP, uma vez que elas têm, na maioria das vezes, preocupações voltadas para os números – quantos alunos matriculados, quantos promovidos, número de faltas, dias trabalhados – e não com a formação docente e a prática educativa.

Essa ruptura entre o preconizado e a realidade do cotidiano escolar leva à desmotivação e à insegurança dos professores, que mostram ter clareza de que a meta da reabilitação tem permanecido, no nível verbal, como uma expressão de esperança para o consumo público, em vez de um programa coerente com um pessoal integrado e profissional.

Para os professores, a integração com os profissionais da segurança, saúde, psicologia, assistência social não ocorre, uma vez que não há aproximação nem preocupação com o trabalho dos outros. Inexiste uma proposta educativa a ser desenvolvida pela equipe de reabilitação em busca da reinserção do preso à sociedade.

Em suas falas, os professores deixam claro ser fundamental a integração de todos os profissionais envolvidos no processo de educação, e a percepção e compreensão de que o homem e a vida não estão prontos, acabados, cabendo a cada um fazer-se homem com a ajuda do outro. Nenhum homem preso nasceu criminoso, delinqüente ou imune à mudança. A educação deve contribuir nesse processo de humanização, conscientização e formação, e ela só acontece através de um projeto educativo elaborado e desenvolvido por toda a equipe responsável pela reeducação e reinserção do aprisionado à vida social quando em liberdade.

Analisando o papel das equipes interdisciplinares de reabilitação, Fischer (1989) afirma que elas têm alguma consciência da não articulação do trabalho, mas não parecem estimuladas a mudá-lo. Para a autora, cooperam nesse sentido, de um lado, o

sentimento de impotência advindo da percepção de que o perfil e o desempenho das organizações penitenciárias estão estruturados para resistir às mudanças, e de outro lado, as limitações técnicas e políticas desses profissionais que não têm desenvolvido, com raras exceções, um trabalho consistente e sério, visando à mudança organizacional do sistema. Enfatiza, também que, “desmotivados e desprestigiados sentem que sua inserção no aparelho penitenciário desvaloriza sua posição no mercado profissional e tendem a abandonar o emprego” (FISCHER, 1989, p.180).

Para os professores, o Monitor Coordenador da FUNAP, encarregado de orientá-los e apoiá-los em seus trabalhos, tem seu poder limitado, pois pode decidir sobre o funcionamento da escola apenas nos fatos corriqueiros do dia-a-dia, e desde que não mexa em nada da estrutura. Sua função, na realidade, é manter a estrutura que ali está, e que a direção do presídio acha que é a ideal.

Tal situação evidencia que nas organizações complexas, como é o caso das prisões, as relações de poder penetram de forma microscópica e se manifestam

como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia... (que) funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam, mas estão em posição de sofrer sua ação... são sempre centros de transmissão (FOUCAULT, 1979, p.183).

A circulação desse “poder capilar” no interior das organizações obtém a docilidade dos indivíduos na consecução dos objetivos por elas propostos, sendo os poderes exercidos em níveis variados, como teias e, no caso das prisões, as tensões aparecem ora de maneira permanente, ora latente, ora manifesta. Isso faz parte das próprias contradições internas do sistema, que acabam inviabilizando qualquer possibilidade de solidariedade no seu interior, pois o conflito é mais seguro para o sistema, do que se os grupos que compõem a organização e a própria massa carcerária estiverem unidos em atividades de interesse comum (FISCHER, 1989).

O funcionamento da prisão possuindo, portanto, estratégias e astúcias próprias, acaba por assegurar a sua existência e o seu fracasso. É o caso, por exemplo, das atividades de laborterapia que, mesmo sendo consideradas próprias da reabilitação, estão alocadas em outra unidade administrativa, respondendo a uma diretoria específica. Distribuídas em áreas distintas e recorrendo pelos mesmos recursos, elas tendem a se constituírem em foco de conflito no interior da prisão.

Da mesma forma, a área de educação, cujas atividades são coordenadas pela FUNAP – fundação externa à organização penitenciária –, tem em seu interior diretoria específica e não consegue penetrar a intimidade dos estabelecimentos não atingindo, assim, a consecução de suas metas.

Fica claro, portanto, que a penitenciária, que se pretende um espaço de reeducação e ressocialização do preso, ao construir uma experiência ancorada no exercício autoritário do poder e da dominação, acaba por constituir-se, em uma organização cujas relações se socializam na delinquência, em universidade do crime, funcionando, dessa forma, pelo avesso.

Tal funcionamento impede e afasta possibilidades de “outros pensares” sobre a instituição; há uma resistência do sistema em deixar-se conhecer, em avaliar as práticas com que executa suas funções e em reconhecer o discurso dos agentes que convivem em seu cotidiano e podem contribuir para a melhoria da qualidade das atividades que se desenvolvem em seu interior.

No caso da escola, embora os professores acreditem que ela tenha um papel a ser relevado, da forma como está estruturada acaba pouco contribuindo para a ressocialização do aprisionado, por não ser um espaço autônomo e independente da organização penitenciária e sofrer descaso dentro do espaço prisional.

Para os professores, quando o aprisionado entra na prisão, deixa de ser cidadão e acaba estigmatizado pelo delito cometido. Ele passa a ser chamado pelo número do processo ou da infração – ‘o que pegou o 12’, ‘aquele que assaltou o supermercado’, ou ainda ‘o que matou o motorista’. Assim, ao ser chamado por um número em vez de um nome; ser obrigado a gestos de respeito e subordinação quando se dirige aos funcionários; usar um uniforme – que não tem somente uma função simbólica, mas permite sem hesitação a sua identificação – e por ter cometido um crime, ele renuncia ao seu direito de pertencimento à sociedade, ao status de cidadão, a ser membro atuante da sociedade na qual vive. É esse vínculo de confiança perdido que o aprisionado busca estabelecer com o professor. Para reintegrar essas pessoas ao convívio social, os professores afirmam que é preciso estar despojado de preconceitos sociais e culturais e conhecer o discurso do transgressor.

Os professores se referem ao espaço prisional como um lugar que não recupera o preso. *O que rola aqui é muito deprimente, muito frio, muito feio. Eles saem*

desestruturados psicologicamente, rotulados como ex-presidiários, sem preparo profissional, e acabam entrando no mundo do crime novamente. É nesse sentido que Castro et al. (1984), ao analisarem a condição de estigmatizado do egresso penitenciário, afirmam que o aprisionado, quando deixa a prisão, defronta-se com um dilema de outra natureza, que é o de sobreviver frente a condições tão adversas de liberdade, que acabam por significar, em muitos casos, a possibilidade real e concreta de retorno à prisão. Segundo os autores, como explicitado anteriormente, na sua libertação das instituições penais, não se realiza a expectativa de resolução dos problemas quando em sociedade, mas tem início uma outra etapa da trajetória de vida, pois são identificados pela linguagem, documentos, e têm dificuldades de acesso ao mercado de trabalho e ao próprio convívio social.

Nesse sentido, a prisão se coloca como aparato que busca adequá-los para viverem em condições anti-sociais de vida, carentes de auto-confiança, aparentemente inafetivos, insensíveis, desprovidos de perspectivas futuras. Não há preocupação, portanto, em reeducá-los, pois o objetivo é o de não lhes ensinar nada para se estar bem seguro de que nada poderão fazer ao sair da prisão. Tal situação torna a prisão um ponto de referência para eles, que acabam por estabelecer vínculos com o aparelho carcerário, fazendo desse espaço seu território de existência.

Há que se ter presente que a perda da liberdade do aprisionado é dupla: primeiro, por confinamento na instituição e segundo, por confinamento dentro da instituição. De acordo com Sykes (1999), à medida que os meses vão passando, as ligações com as pessoas da comunidade livre vão enfraquecendo. É oportuno, portanto, ressaltar a figura do professor e os vínculos que se estabelecem no espaço da sala de aula. O aprisionado necessita ter não somente suas necessidades básicas atendidas, pois esse empobrecimento material é visto como uma perda dolorosa, uma ameaça à sua imagem como membro da sociedade. Mesmo sendo restrita a sua oportunidade de fazer escolhas, a sala de aula contribui no sentido de resgatar sua autonomia, num espaço em que está submetido a regras e comandos destinados a controlar o seu comportamento nos mínimos detalhes.

Nesse sentido, a questão levantada por Salla (1993) é: *como a prisão pode desempenhar esse papel de recondução dos indivíduos condenados ao meio social?* Ou em outras palavras, como se efetiva o que as equipes técnicas das prisões chamam de ressocialização?

A despeito dos propósitos reformadores e ressocializadores embutidos na fala dos governantes e na convicção de homens aos quais é atribuída a tarefa de administrar massas carcerárias, é importante considerar que a prisão não consegue dissimular seu avesso: o de ser aparelho exemplarmente punitivo...

Como afirmado anteriormente, há um descompasso entre o proposto e o vivido nas escolas das prisões, até porque a própria FUNAP sofre dificuldades para implantar seus projetos, tendo que negociar com o estabelecimento a possibilidade de autonomia do educador em sala de aula, o que muitas vezes gera conflitos, uma vez que o presídio controla a estrutura na qual a escola funciona.

Alguns paradoxos aparecem ... e a prisão é cheia deles. A escola tem de funcionar segundo as normas de segurança e de disciplina, ao mesmo tempo em que se quer desvinculá-la dessas normas e 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. A leitura das situações limite, do espaço no qual se encontram educadores e educandos e do *até onde se pode ir* é essencial no processo educativo.

Sabe-se que a educação escolar não está priorizada neste país, muito embora o discurso oficial afirme o contrário. Como será, então, a repercussão em um estabelecimento penal? Como lidar com a contradição existente entre as concepções de educação postuladas por monitores e coordenadores da FUNAP e o espaço em que essas concepções se transformam em ações pedagógicas?

Fica claro que, “funcionando pelo avesso”, a prisão nega qualquer possibilidade de ressocialização, de reintegração do indivíduo à sociedade, porque realiza a privação da liberdade, exerce a vigilância e privatiza a experiência da punição.

Entre o discurso oficial e o modo de vida instaurado pelas práticas de ressocialização próprias da prisão, estabelece-se um hiato: embora se pretenda que o aprimoramento técnico da equipe dirigente possibilite a humanização do tratamento, as técnicas “criminiátricas” adotadas põem à mostra seu lado reverso, ao exercerem efeitos tão contraditórios quanto inesperados.

Nesse sentido, na concepção da fundação responsável pela educação escolar nos estabelecimentos penais, monitores e coordenadores administram cotidianamente o desejo de implementar, em um espaço repressor, uma educação escolar voltada para a

autonomia intelectual dos alunos, oferecendo-lhes condições de análise e compreensão da realidade prisional, humana e social em que vivem.

Há que se enfatizar, portanto, que a ineficiência das políticas públicas penais é um desafio político global, que há uma dicotomia evidente entre a proposta pedagógica e a execução da atividade escolar na prisão. E aos estudos de pesquisadores preocupados com a problemática da educação das minorias oprimidas, cabe desvelar tais contradições e apontar as possíveis contribuições para a melhoria da qualidade de vida dos presos, pois quanto maior for o desprezo da sociedade brasileira para com o destino deles, tanto maior será a questão de reprodução da desigualdade e da discriminação.

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.

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, muitas vezes, busca a sua identidade e o diálogo, reconstrói a sua história e valoriza os momentos de aprendizagem, tendo, portanto, o direito a uma escola competente, solidária, produtiva e libertadora.

Concordamos, também, com Chauí (1994), quando expõe a noção de liberdade como possibilidade objetiva, ou seja, o curso de uma situação pode ser mudado, em certas direções e sob certas condições. As escolhas são condicionadas pelas circunstâncias naturais, culturais e históricas vividas, sendo “a liberdade, um ato de decisão entre vários possíveis” (p.265).

Afinal, a liberdade não se encontra, pois, na ilusão do “posso tudo” nem no conformismo do “nada posso” - o último momento da liberdade é a realização da ação para transformar um possível num real.

Referências bibliográficas

CASTRO, M. M. P. et al. Preso um dia, preso toda a vida: a condição de estigmatizado do egresso penitenciário. **Temas IMESC**. Sociologia, Direito, Saúde, São Paulo, v. 1, n. 1, p.101-117, 1984.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 1994.

FISCHER, R. M. **Poder e cultura em organizações penitenciárias**. 1989. Tese (Livre Docência) – Faculdade de Economia e Administração, Universidade de São Paulo, São Paulo.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

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

_____. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1995.

NISBETT, J.; WATT, J. **Case study red guide 26: guides of Nottighan School of Education**, 1978.

SALLA, F. A. Educação como Processo de Reabilitação In: MAIDA, M. J. D. (Org.). **Presídios e Educação**. São Paulo: FUNAP, 1993, p. 93-98.

SYKES, G. M. **The society of captives: a study of a maximum security prison**. New Jersey: Princeton University Press, 1999.