

## **ESCOLA DA PRISÃO: ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO HOMEM APRISIONADO?**

**ONOFRE**, Elenice Maria Cammarosano – UFSCar / SP – linocam@uol.com.br

**GT:** Educação Popular / n.06

**Agência Financiadora:** Sem Financiamento

Fazer com que exista uma sociedade com um pouco mais de qualidade de vida é papel importante dos educadores, que têm como desafio permanente discutir, rever, refazer o sentido histórico de inovação e humanização do progresso, assumindo a identidade de trabalhadores culturais, envolvidos na produção de uma memória histórica, e de sujeitos sociais que criam e recriam o espaço e a vida social.

Os problemas na área da educação são complexos e não existem respostas imediatas ou soluções rápidas para eles, o que justifica a necessidade de estudos, reflexões e, especialmente, a formulação de projetos sociais e educacionais voltados para os *excluídos*, os *marginais*, os *insatisfeitos*, os *não-clientes*, as *maiorias perdedoras*.

Como educadora participante de projetos que visam à melhoria da qualidade de vida dos excluídos da sociedade, tenho me dedicado a estudos voltados para a educação escolar no interior das prisões, visto ser esta considerada esforço residual no âmbito das políticas públicas para a população carcerária, embora apresente características semelhantes às da população brasileira, constituída em sua maior parte de pobres e de pessoas pouco escolarizadas.

Os presos fazem parte da população dos empobrecidos, produzidos por modelos econômicos excludentes e privados dos seus direitos fundamentais de vida. Ideologicamente, como os “pobres”, aqueles são jogados em um conflito entre as necessidades básicas vitais e os centros de poder e decisão que as negam. São, com certeza, produtos da segregação e do desajuste social, da miséria e das drogas, do egoísmo e da perda de valores humanitários. Por sua condição de presos, seu lugar na pirâmide social é reduzido à categoria de “marginais”, “bandidos”, duplamente excluídos, massacrados, odiados.

As prisões se caracterizam como teias de relações sociais que promovem violência e despersonalização dos indivíduos. Sua arquitetura e as rotinas a que os sentenciados são submetidos demonstram, por sua vez, um desrespeito aos direitos de qualquer ser humano, à vida. Nesse âmbito, acentuam-se os contrastes entre a teoria e a prática, entre os propósitos das políticas públicas penitenciárias e as correspondentes práticas

institucionais, delineando-se um grave obstáculo a qualquer proposta de reinserção social dos indivíduos condenados.

A arquitetura dos cárceres acentua a repressão, as ameaças, a desumanidade, a falta de privacidade, a depressão, em síntese, o lado sombrio e subterrâneo da mente humana dominada pelo superego onipotente e severo. Nas celas lúgubres, úmidas e escuras, repete-se ininterruptamente a voz da condenação, da culpabilidade, da desumanidade. Essa arquitetura mostra que o indivíduo, uma vez condenado, não tendo alternativa de saídas segundo a lei, ali cumpre sua pena sem poder sair por sua própria vontade.

Ao serem analisados os aspectos arquitetônicos das prisões, estas são caracterizadas como instituições disciplinares, à base da vigilância, violência e punição. Dessa forma, dificilmente conseguirão compensar as carências do encarcerado em face do homem livre, oferecendo-lhe oportunidade para que tenha acesso à cultura e ao desenvolvimento de sua personalidade.

Por isso,

[...] se a estada do internado é muito longa, pode ocorrer, caso ele volte para o mundo exterior, o que já foi denominado 'desculturamento', isto é, 'destreinamento', o que o torna temporariamente incapaz de enfrentar alguns aspectos de sua vida diária (Goffman, 1974, p.23).

Há que se considerar, portanto, que a prisão como instituição fechada, tomando a si o encargo de aplicar técnicas corretivas sobre seus tutelados e buscando recompô-los, segundo os pressupostos básicos da vida que lhes quer inculcar, supõe a violência, porque acaba por desestruturá-los física e psiquicamente.

Ao chegar à prisão, o sentenciado traz uma concepção de si mesmo formada ao longo de sua vivência no mundo doméstico. Nesse momento, ele é totalmente despido de seu referencial, pois ao entrar na prisão o sentenciado é desvinculado de todos os objetos pessoais, desde a roupa até os documentos. Aqueles sinais "clássicos" de pertencimento à sociedade são subtraídos: ao despir sua roupa e vestir o uniforme da instituição, o indivíduo começa a perder suas identificações anteriores para sujeitar-se aos parâmetros ditados pelas regras institucionais.

O processo de admissão, para Goffman (1974), pode ser caracterizado como uma despedida e um começo, e o ponto médio do processo pode ser marcado pela nudez. Evidentemente, o fato de sair do seu mundo doméstico exige uma perda de propriedade,

o que é importante porque as pessoas atribuem sentimentos do eu àquilo que possuem. Contudo, a mais significativa dessas posses talvez não seja física, mas o nome: qualquer que seja a maneira como é chamado, a perda do nome constitui uma grande mutilação do eu.

A chegada do preso ao espaço prisional pressupõe, portanto, processos de admissão e testes de obediência, que podem ser desenvolvidos numa forma de iniciação e têm sido denominados “as boas vindas”, nos quais a equipe dirigente ou os internados, ou os dois grupos, procuram dar ao novato uma noção clara de sua situação. Recebe através desse rito de passagem as “regras da casa”, um conjunto relativamente explícito e formal de prescrições e proibições que expõe as principais exigências quanto à conduta do internado.

Analisando as prisões, Foucault (1987) aponta que elas possuem mecanismos internos de repressão e punição que ultrapassam o castigo da “alma”, investindo na regulação do corpo do detento pela coação estimulada por uma educação total, reguladora de todos os movimentos do corpo. E nesse sentido, além da privação da liberdade, elas executam uma transformação técnica dos indivíduos.

A tecnologia política do corpo não é percebida nas instituições devido às diversas formas em que ela se cristaliza. Não sendo violenta ou explícita, é introduzida, segundo Foucault, como uma “microfísica do poder”, que se posiciona entre as instituições e os próprios corpos.

Visando a atingir o ideal de “ortopedia social”, em que a permanente vigilância representa tática de eficácia, Foucault localiza na prisão um dos espaços sociais apropriados para produzir o “corpo dócil”, economicamente produtivo, socialmente civilizado, politicamente disciplinado e culturalmente devotado à prática e às razões do Estado.

Dessa forma, considerando-se que vive à base de vigilância e punição, “desculturando-se”, como pode o homem encontrar significado numa escola nesse espaço arquitetônico de violência, onde a rede de relações internas o despersonaliza e o anula?

A prisionalização dificulta os esforços em favor da ressocialização; além disso, ao invés de devolver à liberdade indivíduos educados para a vida social, devolve para a sociedade delinquentes mais perigosos, com elevado índice de possibilidade para a reincidência.

Diante dos dilemas e contradições do ideal educativo e do real punitivo, de tantos fatores que obstaculizam a formação para a vida social em liberdade, longe das grades, cabe perguntar: o que pode fazer a educação escolar por trás das grades?

Segundo Gadotti (1993), a característica fundamental da pedagogia do educador em presídios é a contradição, é saber lidar com conflitos, com riscos. Cabe a ele questionar de que maneira a educação escolar pode contribuir para modificar a prisão e o preso, tornar a vida melhor e contribuir para o processo de desprisonalização e de formação do homem preso.

Ottoboni (1984) oferece uma pista aos interessados em educação dentro do sistema prisional:

somente quando o preso sente a presença de alguém que lhe oferece uma amizade sincera, destas que não exigem compensações ou retorno, é que se inicia o processo de desalojamento das coisas más armazenadas em seu interior e a verdade começa a assumir o seu lugar, restaurando, paulatinamente, a autoconfiança, revitalizando os seus próprios valores. Isso se chama libertação interior (p. 93).

Não seriam, então, a educação escolar e os seus educadores uma possibilidade de libertação interior dos aprisionados?

Como diz Freire (1995), “[...] a melhor afirmação para definir o alcance da prática educativa em face dos limites a que se submete é a seguinte: não podendo tudo, a prática educativa pode alguma coisa” (p.96). E ao se pensar na educação do homem preso, não se pode deixar de considerar que o homem é inacabado, incompleto, que se constitui ao longo de sua existência e que tem a vocação de ser mais, o poder de fazer e refazer, criar e recriar (Freire, 1983).

## **O desafio e os caminhos percorridos**

Apesar das contradições quanto à inserção da educação escolar nas prisões, a intenção deste estudo é discutir até que ponto a educação escolar é um fator contributivo para a reabilitação do homem aprisionado.

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 começam 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, foram delimitados como sujeitos de pesquisa os alunos da escola de uma penitenciária masculina, no interior do estado de São Paulo.

A preocupação central foi compreender como esses agentes vêm a escola, buscando uma representação singular da realidade, sem desvinculá-la do contexto em que está inserida, até porque ele determina as ações que se desenvolvem no interior da escola.

Tendo em vista o contexto em que se realizou a pesquisa, torna-se relevante considerar que a chegada, como pesquisadora, no espaço prisional, constituiu-se um verdadeiro “ritual de passagem”, estando sujeita a olhares de interrogação e de intimidação. Fui acompanhada o tempo todo por pessoas que ali trabalhavam – especialmente por ser uma pesquisadora em um espaço masculino.

Estava presente uma realidade em que se entrecruzam o “visto” e o “lido”, o visível e o enunciável. Descortinava-se, portanto, um espaço de pesquisa em que seria preciso vivenciar momentos de contradição entre o dito e o feito, de regras rígidas e verticalizadas, mas que permitiriam desenvolver a habilidade de escuta e de observação apurada às entrelinhas.

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).

Nesse sentido, o estudo enfatiza a importância de contextualizar as informações e situações retratadas, apoiando-se no pressuposto de que a realidade é complexa e os fenômenos são historicamente determinados, buscando-se levar em conta as possíveis variáveis associadas ao fenômeno estudado, sempre com atenção voltada às dimensões que fossem emergindo ao longo do estudo.

Em relação aos alunos, usou-se, para seleção dos sujeitos de pesquisa, o processo de amostragem, sendo selecionados inicialmente 50 (cinquenta) sujeitos, com inclusão no ano 1998, idade entre 20 e 30 anos e com famílias tidas como desestruturadas. Optou-se pelo ano de 1998 por serem sujeitos recém-incluídos, mas que já haviam tido oportunidade de se matricular e estavam freqüentando a escola; e pela idade de 20 a

30 anos, com famílias tidas como desestruturadas, por serem dados predominantes na população dessa penitenciária.

Dos cinquenta sujeitos selecionados, apenas dezoito puderam ser entrevistados, embora as conversas tenham sido agendadas com antecedência. Os demais sujeitos não participaram das entrevistas, por estarem no hospital, terem sido excluídos (ido para outros presídios), estarem em trânsito (encaminhados a outras comarcas para responder processos), ou incomunicáveis no pavilhão E (local para onde são encaminhados quando cometem faltas graves).

Isso demonstra a dificuldade encontrada na coleta de dados, mesmo porque o sujeito selecionado para entrevista pode, de um dia para o outro, não estar mais no presídio. Há uma mobilidade interna muito grande, o que dificulta o contato com os mesmos sujeitos selecionados durante um período de tempo muito longo.

O perfil dos alunos foi traçado com dados retirados dos Boletins de Inclusão dos cinquenta sujeitos selecionados. Desses, dezoito foram entrevistados, com um roteiro de questões que permitiu a coleta das informações que se buscavam, tendo em vista os objetivos propostos.

As entrevistas ocorreram em diversos momentos. O roteiro era organizado com base nas informações anteriormente obtidas, que se enriqueciam e se aprofundavam, à medida que a leitura da literatura apontava novas indagações e reflexões. Ao mesmo tempo, foram realizadas anotações em diários de campo, nas quais houve preocupação de enfatizar observações do cotidiano prisional e fatos que ocorreram em momentos anteriores e posteriores às conversas com os alunos, o que permitiu organizar material de consulta para análise dos dados.

Optou-se pela entrevista semi-estruturada porque esta oferece as perspectivas para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, respeitando-se os horários estipulados, cumprindo os acordos com suas conveniências e garantindo o sigilo das informações obtidas.

O foco de análise apresentado neste estudo emergiu dos dados coletados nos Boletins de Inclusão, observações do cotidiano, conversas informais e entrevistas com os alunos da escola da penitenciária.

## **Significado da escola da prisão para os alunos**

A sociedade dos prisioneiros não é só fisicamente, mas também psicologicamente, comprimida, visto que vivem em uma intimidade forçada, na qual o comportamento de cada homem está sujeito tanto à inspeção constante dos colegas cativos, quanto à vigilância dos administradores. Como esclarece Sykes (1999), ao chegar à prisão, seus direitos civis são tirados e ele 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. Ele é, portanto, um objeto semi-humano, um organismo com um número.

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.

As atividades diárias são programadas rigorosamente, segundo regras superiores, e orientadas para realizar o fim oficial da instituição.

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 uma experiência dentro dos padrões de vida do encarceramento. A própria inexpressividade facial, aliada à gíria, permite ao aprisionado manipular 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 esperam, driblando valores e normas, usando máscaras, resistindo silenciosamente, buscando o confronto para sobreviver.

Seus depoimentos expressam conformismo e resistência, mas “é a maneira que encontram 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.

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 enquanto 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, 1990, 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, 1990, p.148). Assim, os indivíduos punidos preservam-se como sujeitos e buscam, na resistência, mostrarem-se plenamente subjugados 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. 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 participam e da própria escola.

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”, visto buscar todas as alternativas possíveis para abreviar sua estada na unidade prisional, ou para conseguir benefícios e ser encaminhado para os presídios semi-abertos.

Diante desse contexto, cabe indagar: o que faz a escola dentro do sistema prisional? Que papéis podem os educadores desempenhar dentro desses espaços?

As respostas dos presos, em relação à busca da escola e ao valor que dão a ela, diferem entre si. Em algumas respostas, o significado da escola 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; e há, ainda, aqueles que não acreditam no valor da instituição escolar.

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.

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. 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.

Nesse sentido, estão colocando 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 os indivíduos e que acabam reforçando a prática do crime, ao invés de ajudá-los a reintegrarem-se socialmente.

O isolamento é a forma mais marcante de privação da liberdade na prisão, 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 de todos os 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. Tal retirada provoca, no aprisionado, ansiedade e insegurança, pois ele sabe que, mais cedo ou mais tarde, será testado por seus companheiros. Nesse sentido, aponta a sala de aula como local onde pode se sentir seguro.

O isolamento também provoca nos detentos um sentimento de desatualização. Isso os leva, às vezes, a acreditar que a escola os manterá atualizados e informados, em relação às mudanças que ocorrem no mundo externo.

O isolamento na prisão produz no indivíduo a sensação de perdas pessoais, como explicita Goffman (1974), quando observa que o encarcerado passa por um processo de descaracterização de sua identidade adquirida anteriormente nas relações com a família, amigos e instituições religiosas, educacionais, profissionais.

Nesse sentido, buscar a escola para ampliar conhecimentos é uma maneira de resistir ao processo de perdas a que a prisão submete o indivíduo.

A resposta mais freqüente dos entrevistados, em relação ao significado da escola, está relacionada à oportunidade de aprendizado da leitura e escrita para os não alfabetizados, que são os mais freqüentes, os que mais valorizam a escola e os que apresentam a menor porcentagem de evasão.

Ler e escrever na prisão é fundamental, pois não ter essas qualidades implica dependência do companheiro. É com esses conhecimentos que os detentos podem escrever e ler cartas, bilhetes e acompanhar o desenrolar dos seus processos criminais, e isso 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 esclarece Leite (1997).

Outro dado relevante apontado pelos alunos é a possibilidade de acompanhamento dos 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.

A escola na prisão é apontada pelo aluno como um espaço fundamental para que possa fazer valer seu direito à cidadania, e a aprendizagem da leitura e da escrita permanece essencial para que seja adquirido um mínimo de autonomia.

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, vêem 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 a educação 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, então, 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.

Em seus depoimentos, os detentos apontaram a importância da instituição escolar, local onde podem aproveitar o tempo para adquirirem conhecimentos, e onde se reúnem e podem fazer novas amizades, convivendo com outras pessoas, o que favorece o companheirismo. Importante esclarecer que a escola é um dos poucos lugares onde se encontram os aprisionados de todos os pavilhões. Nesse sentido, mesmo levando em consideração que o espaço carcerário é limitado e prejudicial ao processo educativo, há, no fato de ir à escola em companhia de outras pessoas, uma contribuição.

Os depoimentos revelam, também, que a frequência à escola é uma possibilidade de ascenderem socialmente. Há referências à educação escolar como possibilidade de galgar posições sociais diferentes das que ocupavam anteriormente à prisão.

Brant (1997) assinala 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. Nesse sentido, o período de passagem pelos bancos escolares na prisão não é destituído de utilidade.

Há que se pensar, portanto, em uma educação que seja capaz de incorporar, em seu processo pedagógico, o desenvolvimento de ações de conhecimento que levem o

indivíduo a: primeiro, conhecer o mundo; segundo, conhecer-se como 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 lhe são próprios. Nela, o papel da educação é mais amplo, pois permite a liberdade e a esperança de transformação da realidade primitiva do mundo prisional. E nessa medida, a educação no presídio estará 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).

Assim, para os que estão presos, 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.” E essa é uma realidade que não pode ser ignorada pelos educadores de presídios, mesmo considerando-se que a educação não pode ser tudo e que não devemos esperar da escola aquilo que ela não pode e talvez não deva dar.

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 educação escolar no presídio 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 escolar 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, o ambiente prisional é contraditório, a começar pela sua arquitetura, que separa, esconde, afasta o condenado da sociedade, punindo-o e vigiando-o, enquanto fala de educação e reinserção social. O cotidiano das prisões mostra um ambiente carcerário, com seus valores, regras e práticas, como obstáculo à educação para a vida social livre, ao objetivo ressocializador da pena. Os meios contradizem os fins, levando a desconfiar, a duvidar de que se mandem pessoas à prisão para serem 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-la permanecem incertos. E jamais serão educadas, enquanto a instituição funcionar apenas como instrumento punitivo da justiça criminal (Playfair; Sington, 1969, p. 48).

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

Fica explícito, portanto, o paradoxo que se observa: de que modo o processo educativo pode ganhar caráter participativo, respeitando as formas de sentir e pensar do aprisionado, buscando atingir suas expectativas de vida para quando em liberdade?

O espaço escolar, ainda que localizado em um ambiente repressor e de isolamento, deve se pautar pela produção de conhecimento, de estudo, de estabelecimento de vínculos, de participação, como defende Rusche (1995), ou é mais um dos elementos que Foucault (1987) chama de “técnica penitenciária”?

### **Finalizando o texto... 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, mas é preciso buscar caminhos para o repensar da melhoria das instituições penais.

Para tanto, é preciso desmascarar alguns mitos sobre os riscos de se lidar com a população sentenciada, pois atrás desses mitos está o ceticismo e a postura elitista de administradores dessas organizações, que por se constituírem em donos do saber “especializado”, desqualificam quaisquer propostas de mudanças.

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 como algo positivo dentro da penitenciária. É um lugar onde vivem experiências numa situação de *interação*, em que existe a possibilidade de respeito mútuo, da troca e da 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 ressocialização do aprisionado. Inserida numa ordem que “funciona pelo avesso”, oferece ao homem preso 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. Esse pertencimento lhe oferece a possibilidade de aprender outra postura, e quiçá, um conteúdo ou uma habilidade que se constitua 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 bem 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 “reeducação” do aprisionado. Trata-se de um processo de educação que se modifica em sua natureza, em sua forma, mas continua, sempre, sendo processo educativo. Da mesma forma, como pensar a “ressocialização” 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 delinqüência. 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, visto ser apontada como local de comunicação, de interações pessoais, 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.

### **Referências bibliográficas**

ADORNO, S. A experiência precoce da punição. In: MARTINS, J. S. (Coord). **O massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil**. São Paulo: Hucitec, 1991c, p. 181-209.

ADORNO, S.; BORDINI, E. B. T. A socialização na delinquência: reincidentes penitenciários em São Paulo. **Cadernos CERU**, São Paulo, n. 3, Série 2, p. 113-147, 1991.

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

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

FREIRE, P. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1995.

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

GADOTTI, M. Palestra de encerramento. In: MAIDA, M. J. D. (Org.). **Presídios e Educação**. São Paulo: FUNAP, 1993, p. 121-148.

GOFFMAN, E. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

LEITE, J. R. **Educação por trás das grades**: uma contribuição ao trabalho educativo, ao preso e à sociedade. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, São Paulo.

MELLO, G. N. **Educação escolar** – paixão, pensamento e prática. São Paulo: Cortez, 1987.

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

OTTOBONI, M. **A comunidade e a execução da pena**. Aparecida: Santuário, 1984.

PLAYFAIR, G.; SINGTON, D. **Prisão não cura, corrompe**. São Paulo: IBASA, 1969.

RUSCHE, J. R. (Org.). **Educação de adultos presos**: uma proposta metodológica. São Paulo: FUNAP, 1995.

SANTOS, S. **A educação escolar no sistema prisional sob a ótica de detentos**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez, 1980.

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

TEIXEIRA, M. C. S. **Antropologia, cotidiano e educação**. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

\_\_\_\_\_. **Sócio-antropologia do cotidiano e educação**: repensando aspectos da gestão escolar. 1988. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo.