

A PRISÃO: INSTITUIÇÃO EDUCATIVA?

Elenice Maria Cammarosano Onofre¹

RESUMO: O significado que se pretende dar a estas reflexões sobre a instituição prisão como espaço de promoção de experiências educativas às pessoas que se encontram em situação de privação de liberdade caminha por três eixos: transversalidade no sistema prisional, transversalidade nas práticas sociais e transversalidade nas ações educativas. A discussão na perspectiva da transversalidade, em nosso entender, está atrelada à compreensão de que a educação acontece ao longo da vida e em todo lugar e, portanto, pensar as diferentes práticas sociais escolares e não escolares que acontecem no interior das unidades prisionais nos parece uma forma de abrir brechas, pequenas fendas que possam anunciar possibilidades de enfrentamento dos paradoxos entre punir e educar. Por outro lado, a perspectiva da transversalidade nos permite elaborar propostas de aprendizagens significativas no aprisionamento e que podem assegurar o convívio com o mundo doméstico quando adquirir a liberdade.

Palavras-chave: Prisão e educação. Práticas sociais e ações educativas na prisão. Transversalidade e educação.

Prison: educational institution?

ABSTRACT: The meaning we intend to give to these reflections about the prison institution, as a space for promoting educational experience for people who are in situation of liberty deprivation, is based on three axes: transverse nature in the prison system; transverse nature in social practices; and transverse nature in educational activities. The transversal discussion is linked to

¹Universidade Federal de São Carlos, Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas – São Carlos (SP), Brasil. E-mail: eleonofre@ufscar.br

DOI: 10.1590/CC0101-32622016162569

the understanding that education happens throughout life and everywhere. Thus, thinking about the different school and non-school social practices taking place inside prisons seems like a way to find new opportunities that may lead to the possibility of coping with the paradox between punishing and teaching. On the other hand, the prospect of a transverse approach enables us to develop learning propositions that are meaningful for the prison system and that ensure that learners live a normal life once they are released.

Keywords: Prison and education. Social practices and educational activities in prison. Transversality and education.

UMA INSTITUIÇÃO NADA HOSPITALEIRA, MAS NECESSARIAMENTE EDUCATIVA

As reflexões sobre a prisão como instituição que permite a promoção de experiências educativas às pessoas que se encontram em situação de privação de liberdade caminham por três eixos: transversalidade no sistema prisional, nas práticas sociais e nas ações educativas que ali ocorrem.

Toma-se, para fins deste artigo, o conceito de transversalidade como modo de conceber visões de mundo como singulares e que se constituem em experiências com o outro e por ele ressignificadas. Considera-se a transversalidade como postura adequada para compreender a realidade e nela intervir a fim de transformá-la. Nessa perspectiva, a “quebra de fronteiras” pode contribuir para o entendimento de fenômenos complexos e para a organização de proposições mais efetivas.

Pensar o sistema penitenciário e a instituição prisão em diálogo com outros sistemas e espaços nos parece uma forma de abrir brechas, pequenas fendas que possam anunciar possibilidades de enfrentamento dos paradoxos entre punir e educar.

As políticas de encarceramento em massa consolidam-se em grande parte dos países ocidentais. No Brasil, o crescimento da popu-

lação carcerária ocorreu em todas as regiões e na quase totalidade dos estados¹; vale ressaltar, porém, que o aumento do número de pessoas aprisionadas não foi acompanhado por um aumento da mesma ordem do número de vagas no sistema penitenciário. Permanece o crônico problema da superlotação que agrava as condições de vida, cada vez mais fragilizadas no interior dessa instituição.

As políticas de encarceramento massivo também têm revelado que a instituição prisão não vem, ao longo dos anos, visibilizando resultados promissores como sinal de que ela promove a “recuperação” de pessoas que infringem a lei. Como sinaliza Salla (2001), o aumento da criminalidade, em termos quantitativos e pelo surgimento de novas modalidades criminais, atesta que o efeito esperado está longe de ser o ideal.

Parece haver, portanto, um anacronismo no sistema prisional, uma vez que se investe em um modelo falido ao mesmo tempo em que se aposta, no nível discursivo, nessa alternativa recuperadora. Segundo Peres (2012, p. 8), “a prisão já nasce fadada a falir, mas apesar disto, mantém-se e expande-se no mundo contemporâneo”. Nos diferentes países, o sistema se utiliza de práticas não articuladas com seus objetivos, como o trabalho, a escola, a religião, a disciplina, o silêncio, o isolamento, propostos para criar um “novo homem” que será devolvido à sociedade com os atributos necessários à convivência social.

Na perspectiva da transversalidade há que se evidenciar também uma distância entre a pena privativa de liberdade e o cotidiano prisional. Instala-se no cotidiano um segredo social: esconder e não descortinar/enfrentar. Certamente, este descortinamento se desvela quando a pessoa retorna ao convívio social, uma vez que sua personalidade foi forjada para *com-viver* e sobreviver na “sociedade dos cativos”. O processo de desterritorialização a que se refere Onofre (2014), embora desejado pela pessoa em situação de privação de liberdade, acaba por enraizá-la e, em muitos casos, faz com que o indivíduo liberto se mantenha ao redor do espaço e volte a infringir a lei, nem sempre por falta de opção de vida, mas porque ali criou raízes e vínculos afetivos.

Carvalho Filho (2012, p. 179), ao analisar o significado da saída da prisão, afirma que “após um tempo de apartamento forçado da sociedade, homens voltam ao convívio social. Mais complexo do que

possa parecer a princípio, não é apenas a abertura dos portões que define a liberdade”. As armadilhas da privação de liberdade afastam o indivíduo do mundo doméstico e o espaço-tempo entre muros estabelece uma ruptura com um mundo com o qual ele não sabe mais se relacionar, o que inaugura a primeira angústia com relação ao que fazer a partir dali.

Assim expressa Carvalho Filho (2012, p. 189):

Primeiro é a alegria. Parece que é inacreditável. Depois vem: o que eu vou fazer? Foi rápido! Fiquei tonto com tanto espaço, com tanta coisa que eu podia fazer! Como narra Silvio, é rápida a sequência que vai da alegria à preocupação com o que fazer, dentro do sentimento maior da inacreditabilidade diante do fato de estar fora da prisão.

Pensar a transversalidade no sistema prisional revela a preocupação com as reflexões que se busca tecer, ou seja, pensar a instituição prisão como possível espaço educativo, requer um desvelamento do cotidiano em diálogo com o que ele significa nos diferentes momentos da privação. Carignato (1999, p. 191) pondera sobre os migrantes de forma análoga ao que se pode refletir sobre o recém-liberto: “[...] o desejo do migrante é de retornar à terra natal e reencontrar nela as coisas que deixou, a partir do mesmo lugar em que elas estavam quando ele partiu”. Porém, a autora conclui: “[...] nem ele é o mesmo, nem as pessoas são as mesmas — é nisso que se baseia o fracasso do retorno à terra natal”.

Parece, portanto, que enquanto a pena privativa perdurar como intervalo de tempo, como interrupção de percurso de vida, significando, no dizer de Cunha (2008), uma descontinuidade em relação ao presente e ao futuro, um tempo à parte, um parêntesis, nos parece impossível pleitear aprendizagens positivas nos espaços de privação de liberdade.

Os muros da prisão, que se colocam como um sistema de segurança impenetrável, para além do seu significado arquitetônico, e as barreiras das contingências do cotidiano prisional, que o caracterizam como fenômeno complexo, não permitem avanços também nas diferentes áreas de conhecimento — Medicina, Psicologia, Administração, Direito, Sociologia, Antropologia, Estudos Literários, Educação. Tais áreas, que também são seccionadas, não têm se constituído em corpo

de conhecimentos que embasem, entrelaçadas, ações propositivas mais efetivas. Muito se tem discutido, mas os avanços qualitativos ainda se revelam pouco significativos.

O que estamos a sinalizar nestes apontamentos iniciais é a relevância de se transformar um fenômeno singular em uma forma plural/transversal: instâncias políticas, sociais, saberes acadêmicos e do cotidiano.

A TRANSVERSALIDADE NAS PRÁTICAS SOCIAIS NA PRISÃO

As práticas sociais são ações e relações que as pessoas e os grupos mantêm entre si para difundir as normas de vida, de manutenção ou transformação da sociedade para garantir a sobrevivência, e é delas que decorrem os processos educativos. Partindo desse entendimento, trazemos alguns apontamentos que podem contribuir com a nossa reflexão sobre a relevância da transversalidade nas práticas educativas que acontecem no interior dos espaços de privação de liberdade.

As interações/relações permitem que os indivíduos se construam, criem suas identidades e se formem para a vida em sociedade a partir do contato com as diversas culturas, crenças, modos de ser, pensar e agir. As práticas sociais podem, então, tanto enraizar como desenraizar ou levar a criar novas raízes. Nesse sentido, o enraizamento parte das tradições e busca mantê-las vivas, entendidas como as referências primeiras que sustentam visões de mundo e permitem que elas sejam refeitas, sem abandonar sua origem. O desenraizamento, por seu lado, como sinaliza Weil (1979), expropria seres humanos, transformando jeitos de viver e de ser, impõe papéis sociais adversos, forja identidades.

O educar e educar-se estão, dessa maneira, intimamente associados ao partilhar das vivências em grupos, nos quais os conhecimentos/saberes são produzidos/(re)significados/lembrados a partir das práticas sociais, pois têm o “propósito de produzir bens, transmitir valores, significados, ensinar a viver e a controlar o viver, enfim, manter a sobrevivência material e simbólica das sociedades humanas” (OLIVEIRA et al., 2014, p. 33). As pessoas vão, assim, sendo formadas em todas as experiências de que participam ao longo da vida e o reconhecimento da existência de

processos educativos inerentes às práticas sociais das quais participamos, rompe com o monopólio pedagógico da escola como única prática social em que as pessoas se educam.

O que enfatiza Brandão (2014, p. 14) é que

a educação não pode pré-estabelecer ‘padrões de sujeitos’ como atores sociais treinados para realizarem, individual ou coletivamente, um estilo social de ser único ou mesmo restrito e limitado.

Ora, se a educação se constitui em uma prática social que gera interações de criação do saber por meio de aprendizagens mútuas, ela deve formar pessoas livres e criativas para se reconhecerem responsáveis pelas suas próprias escolhas, e para tanto, no dizer de Brandão (2014, p. 15), “devemos ousar escancarar o leque de nossas leituras, de nossas reflexões e de nossos ensinios”.

Nessa direção, ao trazermos a transversalidade entre as práticas sociais que acontecem no interior das unidades prisionais como possível caminho para torná-las espaços educativos, anunciamos que a escola é uma das instituições que deve, em diálogo com as demais, contribuir para ressignificar a vida das pessoas que se encontram em privação de liberdade. Assim, a escola, as oficinas de trabalho, as oficinas de artesanato, as oficinas de informática, as oficinas de jogos dramáticos, os cultos religiosos, as atividades de lazer, o cultivo de plantas, hortaliças e frutas, a criação de aves, as rodas de leitura, as discussões de documentários, entre tantas outras atividades que acontecem no interior da prisão se constituem em práticas que educam, uma vez que nelas se estabelece o convívio, as aprendizagens e o respeito pelo outro.

Importante sinalizar também que, para sobreviver, as pessoas em situação de privação de liberdade assumem a duplicidade, a máscara, o jogo do olhar, a postura corporal, a “identidade de camaleão”, o vocabulário, o silêncio, a escuta, entre outros aspectos que se constituem em aprendizagens que “precisam aprender rapidamente com os pares” (ONOFRE, 2014). Portanto, o convívio se constitui em prática que lhes permite a descoberta de caminhos/atalhos que trazem possibilidades de experimentar, refletir, alavancar ferramentas para sobreviver, e essas não

podem ficar à margem quando refletimos sobre processos educativos na sociedade dos cativos. Em nosso entender, não se trata de aprendizagem negativa ou positiva, mas, ao recriar o espaço da vida, os prisionados ressignificam a sua estadia no momento presente, experienciam outras visões de mundo, e isso significa sabedoria.

No dizer de Larossa Bondía (2002, p. 24):

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

É essencial considerar que, ao nos referirmos à experiência trazida por Larossa Bondía (2002), essa só é possível de corpo encarnado, de um ser dotado de intencionalidade, e que não há experiência vivida sem a intersubjetividade que se dá no pano de fundo do mundo. A experiência vivida, nos permite entender de dentro da prática social, a experiência de outros, e essa inserção só acontece se houver estranhamento respeitoso à cultura do outro. Nesse sentido, ao trazer a importância de conhecer o cotidiano da prisão como possibilidade educativa, estamos sinalizando que, embora reconhecamos a prisão como instrumento punitivo e que desestrutura os indivíduos, ela própria cria mecanismos de resistência que lhes permitem sobreviver.

De acordo com Ireland (2011, p. 35), é preciso, “na perspectiva da aprendizagem e da educação ao longo da vida, dar expressão à educação por uma diversidade de formas não necessariamente restritas à escolaridade [...]” e “é importante que as atividades educativas desenvolvidas no mesmo espaço sejam articuladas e não fragmentadas”. Não se trata de tomar um sujeito a ser atendido por diversas ações isoladas, mas

promover um programa educativo integrado, que respeite a singularidade de cada pessoa e construa com ela um projeto de vida. A educação é um processo global porque recolhe pedaços dispersos da vida: dá significado ao passado, oferece ferramentas para formular projetos individuais no presente, e ressignifica as perspectivas de futuro.

Parece-nos prudente que categorias/dimensões como proximidade, libertação e humanização dialoguem com aceitação da vida, duplicidade, silêncio e alienação em uma perspectiva transversal quando nos referimos a processos educativos que acontecem no interior das prisões, uma vez que ali se encontram dois ideais: um que se coloca como punitivo e outro como educativo. Como lidar com o impasse?

PARA QUÊ MAIS GRADES? A EDUCAÇÃO ESCOLAR NA PRISÃO

Em busca de respostas à interrogação anunciada, pretende-se tecer algumas reflexões sobre a importância da transversalidade nas ações educativas da escola em espaços de privação de liberdade, uma vez que partimos do entendimento de que a educação escolar, não apenas em prisões, mas talvez principalmente nelas, deve levar o estudante a questionar a sociedade em que vive e despertar um posicionamento que o fará não aceitar as verdades impostas. A educação deve, portanto, contribuir para que os estudantes se sintam seguros de estar no mundo, saibam fazer escolhas e estejam conscientes de que existem múltiplas formas de se viver.

Nessa perspectiva, assim se expressa De Mayer (2013, p. 39):

A especificidade da educação em espaços prisionais será sem dúvida ajudar o detento a identificar e hierarquizar as aprendizagens para lhes dar um sentido: para que elas possam lhe oferecer possibilidades de escolha com conhecimento de causa; para que a faculdade de escolher reencontre seu caminho de ação, a saber o eu-aprisionado, mas, aprisionado por um certo tempo apenas.

Escolher de maneira consciente envolve aprender a escolher, e essa é uma responsabilidade sobre a qual a instituição escola não pode se ausentar, embora seja competência dos processos educativos que permitam as relações entre práticas sociais numa tessitura articulada.

A presença de educação escolar nas prisões, além da garantia de um direito humano, afirma a valorização do desenvolvimento e da busca permanente de cada indivíduo em *ser mais*, constituindo-se como uma possibilidade de intervenção positiva nessa realidade em que prevalece a desumanização. Portanto, restringir a função da educação na prisão à redução da ociosidade e do tempo de pena por meio da remição por estudo é subestimar a potencialidade do trabalho educativo como intervenção positiva na vida das pessoas em situação de privação de liberdade.

Não se trata, no entanto, de propor uma educação específica para o contexto prisional, mas também não pode ser a mesma educação que já os excluiu. Concordamos com Pereira (2011, p. 45) quando afirma que é preciso respeitar as singularidades do espaço e “motivar essas pessoas a ponto de ver na educação uma possibilidade de emancipação, ainda na condição de encarceradas”.

Para tanto, a escolarização em prisões não pode se resumir ao desenvolvimento de conteúdos alheios às tantas histórias de vida que convivem no espaço prisional, a maioria delas marcadas com o estereótipo do “fracasso” escolar. É necessário, como defende Vieira (2012, p. 8), que a educação seja pensada

[...] no sentido de responder às necessidades e anseios da população atendida, através de propostas mais adequadas ao tipo de vida e às histórias passadas, presentes e perspectivas futuras dos apenados, entendendo que nesse sistema, a maioria dos sujeitos têm sua história marcada pela exclusão e o não acesso a bens culturais e materiais que os tornou marginalizados e distanciados de uma trajetória escolar.

Nessa perspectiva vale interrogar: que saberes as pessoas em privação de liberdade buscam para sobreviver no momento presente e para construir um projeto de vida para a volta à sociedade?

Ancorando-nos no estudo de Oliveira (2007), sinalizamos que as propostas curriculares e as práticas pedagógicas têm sido consideradas inadequadas aos perfis socioeconômico-culturais e às possibilidades e necessidades reais dos estudantes jovens e adultos, independente do local onde se encontram no momento, porque a tendência predominante é a da fragmentação do conhecimento e da organização do currículo em uma perspectiva em que não há diálogo entre as experiências vividas, os saberes anteriormente tecidos pelos estudantes e os conteúdos escolares.

Oliveira (2007) sinaliza também que cada educando tem uma forma própria e singular de tecer conhecimentos através dos modos como atribui sentido às informações recebidas, estabelecendo conexões entre os fios e tessituras anteriores e os novos; portanto, não faz sentido pressupor um trajeto único e obrigatório para todos os sujeitos em seus processos de aprendizagem.

Um terceiro ponto enfatizado por Oliveira (2007) são os problemas enfrentados no interior das escolas, que decorrem da organização curricular que separa a pessoa do mundo em que vive. No caso da Educação de Jovens e Adultos (EJA) mais um agravante se interpõe, uma vez que a idade e as vivências dos estudantes são ignoradas, mantendo-se nas propostas a lógica dos currículos destinados às crianças que frequentam a escola regular.

Tomando essas reflexões com base no estudo de Oliveira (2007), emergem algumas questões na singularidade do espaço prisional: os desenhos curriculares para as escolas das unidades prisionais devem ser transplantados da escola regular “fora dos muros”? Os critérios e modos de seleção e organização curricular dialogam com os saberes, os desejos e as expectativas dos jovens e adultos em situação de privação de liberdade? A arquitetura prisional, as dinâmicas internas da “sociedade dos cativos”, a heterogeneidade das pessoas que tiveram, possivelmente, seus direitos fundamentais negados, o descompasso, a fragmentação e as experiências pouco exitosas nos processos escolares que vivenciaram em função de suas trajetórias de vida, a rotatividade característica dos espaços prisionais, entre outras, são aspectos considerados na organização dos desenhos curriculares para as escolas nas prisões?

Considerando a importância que o desenvolvimento do trabalho pedagógico a partir das histórias de vida, dos interesses e dos saberes

que os alunos trazem para as salas de aula, a reflexão sobre a questão dos conteúdos a serem trabalhados, assume na EJA, uma dimensão que lhe é específica.

No entender de Oliveira e Paiva (2004), alguns conteúdos formais clássicos devem ser abandonados em prol de outros que possam contribuir para uma capacitação da ação social dos estudantes. Assim sendo, a preocupação do trabalho pedagógico deve ser voltada para os saberes que contribuem para o desenvolvimento da consciência crítica, tornando-se necessário adequar conteúdos a objetivos mais consistentes do que a repetição de supostas verdades universais desvinculadas do mundo da vida.

Nessa perspectiva, as relações entre os sujeitos são relações de troca, de intercâmbio, de interseção, produzindo saberes resultantes da mescla de culturas e conhecimentos escolares e não escolares, que se põem em jogo e ressignificam o sentido de aprender. Pode-se, então, afirmar que, nos tempos presentes, aprende-se nas práticas sociais, pelas formas como homens e mulheres ocupam e se projetam no mundo, agindo sobre ele e transformando-o para si e para produzir o que se vem conhecendo como “complexidade do mundo” — não do mundo, em sentido único, mas de um mundo, particular e singular de cada sujeito, com suas aprendizagens, formas de conhecê-lo, de intervir e de interpretá-lo (OLIVEIRA, 2007).

Neste momento, ousamos sugerir algumas proposições para o desenho curricular das escolas nas unidades prisionais, mas recorrentes aos demais espaços escolares, nos reportando a Arroyo (2011, p. 279): “de que nos servem conhecimentos que não nos ajudem a conhecer-nos?”.

Reconhecendo que nos espaços prisionais é fundamental a escuta de pessoas que são silenciadas pelas normas do sistema penitenciário, abrir espaços para as narrativas de vida é dar-lhes oportunidade de saber-se no passado-presente em que estão atolados, é resgatar cidadania e dignidade, pois deixam de ser um número (conferido com base no crime cometido ou em seu número de matrícula) e assumem a sua palavra, a sua história, ganham protagonismo — deixam de ser anônimos.

No dizer de Arroyo (2011, p. 282):

Contar de si, da indagação sobre o viver, passam de um viver sem sentido para os sentidos do viver humano construídos em coletivo na escola. A escola não se limita a transmitir saber acumulado, mas reconhece que na escola, nas salas de aula, há autores que continuam esses processos de partir de experiências sociais de resistência [...] é preciso que se entendam na ordem-desordem social, pois trata-se do exercício de interrogar-se, da produção de conhecimentos sobre si mesmos e sobre a sociedade. [...] Nessas narrativas de saber de si aparecem lutas por viver, sobreviver por dignidade, de solidariedades que vão dando sentido às perdas.

Portanto, para Arroyo (2011), nas narrativas de perdas há a busca por sentidos, a luta, a vida no presente, a construção de outro futuro, de outro viver mais digno e justo, pois a incerteza e a perda estão entre as vivências mais marcantes do viver.

Tomando a perspectiva de um desenho curricular de “grades rompidas”,

Os currículos e as didáticas podem se propor como dever do ofício da docência, que ao aprender a ler, aprendam a se ler, que ao aprender ciências aprendam explicações científicas sobre seu viver, que ao aprender história aprendam histórias e memórias, sua história na História, que ao aprender geografia aprendam os sem-sentido dos espaços precarizados, que aprendam os sentidos históricos de suas lutas. (ARROYO, 2011, p. 284)

Repensar um currículo com “grades rompidas” torna-se uma exigência do avanço da construção dos direitos, uma vez que o entender-se permite que o estudante compreenda os porquês de sua condição no passado e no presente e, se não pode mudá-los, contribui para assumir posturas e identificar a história da sociedade que perpetua suas existências precarizadas. Certamente não significa prometer anestésicos para seus sofrimentos, mas garantir o direito a entender-se, a ler e interpretar o real que os oprime e segrega e contra o qual lutam por libertar-se.

Faz-se necessário, pois, propor para a EJA em prisões uma organização curricular flexível, tendo em vista as especificidades do contexto

e dos estudantes, e atentar para a ausência de espaços apropriados, o que leva à formação de salas com estudantes em diferentes estágios de escolarização (salas multisseriadas). Metodologicamente, pode-se optar, por exemplo, pela Pedagogia em Eixos Temáticos, que possibilita que as aulas sejam compartilhadas, com organização de atividades individuais e grupais, respeitando os ritmos e níveis de aprendizagem de cada estudante.

Certamente as pistas que sinalizamos demandam enfrentamentos de diferentes naturezas, mas anunciam possibilidades de significar a escola e suas práticas, de forma a atender os anseios de jovens, adultos e professores, protagonistas desse espaço educativo.

Na perspectiva dos apontamentos que estamos apresentando — em busca da transversalidade, evitando-se a fragmentação de ações educativas —, os saberes cultivados na escola devem estar em diálogo com as demais práticas sociais que acontecem nos espaços de privação de liberdade. Assim, práticas de trabalho, de cultos religiosos, de oficinas, de discussão de documentários, de rodas de leitura, entre tantas outras, promovidas pelo coletivo de educadores — professores, psicólogos, assistentes sociais, profissionais da saúde, advogados, gestores, agentes penitenciários — só significarão avanço se ancorados em um projeto educativo construído pelo coletivo de cada unidade, incluindo-se nele os estudantes e suas demandas.

TECENDO ALGUMAS AMARRAÇÕES

As reflexões construídas ao longo desses apontamentos, em defesa da instituição prisão construir-se como um espaço educativo, são frutos de estudos acadêmicos, participações em eventos de diferentes natureza e âmbitos, troca de experiências com pesquisadores do tema em diversas áreas do conhecimento, vivências em ações e projetos formativos com educadores (professores, gestores, agentes penitenciários, psicólogos, assistentes sociais) que atuam nos espaços de restrição e privação de liberdade, atividades com estudantes que frequentam a escola e outras práticas sociais da/na prisão.

Essa caminhada foi sendo documentada em anotações reflexivas que nos permitiram ir construindo assertivas de que temos avançado, ainda que timidamente, em normativas e ações, especialmente as

colaborativas — entre Ministérios, Secretarias de Estado, sociedade civil, universidades e programas integrados no espaço prisional. Em relação a esses últimos, há um avanço significativo em diferentes estados brasileiros, embora pouco desvelado. Em nosso entender, essas práticas devem ser divulgadas, compartilhadas, expostas em eventos e pela mídia, que denuncia momentos de rebeliões ou similares, mas em poucos momentos anuncia experiências exitosas que traduzem intervenções positivas em processos de educação na perspectiva dos direitos humanos.

As reflexões apresentadas, embora separadas em eixos, foram assim construídas para a organização do texto, mas acontecem simultaneamente e devem estar “amarradas” — a tessitura, na perspectiva da transversalidade, está posta. Não são fragmentos que se aproximam, mas relações que se articulam com vistas a um objetivo comum.

Quando nos referimos à necessária transversalidade das ações no sistema prisional, sinalizamos o movimento anacrônico de se investir em um modelo falido, ao mesmo tempo em que se aposta, no nível discursivo, nessa alternativa recuperadora; a distância entre a pena privativa de liberdade e o cotidiano prisional que se revela no retorno ao convívio social; o necessário desvelamento da penumbra no sistema que não se deixa conhecer e a relação presente-passado-futuro como fundamento para a (re)inserção social, com algum saldo favorável na reorganização do projeto de vida. Essa transversalidade só pode acontecer com a convergência de ações de diferentes instâncias, esferas e instituições.

Por seu lado, pensar as práticas sociais que acontecem no interior das unidades prisionais na perspectiva transversal evidencia a concepção de que nas relações que as pessoas estabelecem em diferentes espaços e ao longo da vida, constituem suas visões de mundo. Por mais que os momentos (tempos) sejam regulados por normas específicas da instituição, as práticas escolares, profissionalizantes, religiosas, de lazer, entre outras, estabelecem possibilidades de convívio e trocas com os pares, entre “iniciantes e experientes”, especialmente em relação às normas por eles estabelecidas. As pessoas vão, assim, sendo formadas em todas as experiências de que participam ao longo da vida, e nelas vão reconhecendo a existência de processos educativos. Através da participação nas práticas sociais ofertadas, o momento presente do afastamento do convívio social, proporciona que os indivíduos comparti-

lhem de outras vivências e garantam sua sobrevivência na “sociedade dos cativos”. Acontecem ali aprendizagens que não podem ser avaliadas como negativas ou positivas, mas diferentes e significativas para aquele momento. Certamente essas aprendizagens dialogam com o passado e se projetam para o futuro, quando o indivíduo adquirir a liberdade. Trata-se de um momento transitório; alguns papéis sociais ficam em vigília, mas deles vai se reapropriar o liberto como um “novo homem”.

Caminhando na direção da transversalidade nas atividades educativas na prisão, evidenciamos que os saberes cultivados nas demais práticas sociais estão em diálogo com as escolares — em muitos casos, nominadas como educação na prisão. Os processos de escolarização se constituem, como já sinalizamos, em diálogo com as demais práticas em educação, quer na prisão, quer em outros espaços. A escola é uma das instituições educativas, mas não lhe cabe a responsabilidade de, sozinha, educar pessoas, e tampouco (re)educá-las.

Nesse sentido, trouxemos alguns apontamentos para subsidiar o repensar de desenhos curriculares flexíveis para as escolas nas unidades prisionais, mas também apropriados em nosso entender aos demais espaços escolares, especialmente aos referentes à EJA, em função de desejos, necessidades e histórias/trajetórias de vida e a escuta como ferramenta essencial do fazer pedagógico.

Não se trata de uma visão romântica do papel da escola em unidades de privação de liberdade ou de um desejo utópico, mas de possibilidades convidadas em salas de aulas, em reuniões de planejamento com professores que se reinventam todos os dias para tornar a prisão um espaço educativo com os demais educadores que ali convivem, ancorados por um projeto coletivo. Trata-se da busca de enfoques educativos singulares e não de estabelecer fundamentos da educação específicos para a instituição prisão.

Encerramos essas reflexões sinalizando que tomar a postura da transversalidade como proposta para pensar a instituição prisão e os processos educativos que ali ocorrem, assim como em outros espaços, é uma tarefa difícil, mas não impossível — avanços significativos têm acontecido e experiências exitosas se fazem presentes em diferentes estados brasileiros. Há que se ousar, que se embrenhar em trilhas, instaurar relações dinâmicas nas porosidades que separam e potencializar ações convergentes para o enfrentamento dos desafios que estão por vir.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M.G. O saber de si como direito ao conhecimento. In: ARROYO, M.G. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 279-257.

BRANDÃO, C.R. Prefácio: perguntas, pesquisas. Para quem? Para quê? In: OLIVEIRA, M.W.; SOUZA, F.R. (Orgs.). *Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação*. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 11-18.

CARIGNATO, T.T. *Passagem para o desconhecido: um estudo psicanalítico sobre imigrações entre Brasil e Japão*. 1999. 284f. Dissertação (mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

CARVALHO FILHO, M.J. Sujeitos da fronteira: a saída da prisão. In: COELHO, M.T.A.D.; CARVALHO FILHO, M.J. (Orgs.). *Prisões numa perspectiva interdisciplinar*. Salvador: EdUFBA, 2012. p. 179-195.

CUNHA, M.I. O tempo insuspenso: uma aproximação a duas percepções carcerais da temporalidade. In: ARAÚJO, E.; DUARTE A.M.; RIBEIRO R. *O tempo, as culturas e as instituições: para uma abordagem sociológica do tempo*. Lisboa: Colibri, 2008. p. 91-104.

DE MAEYER, M. A educação na prisão não é uma mera atividade. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 33-49, 2013.

IRELAND, T.D. Educação em prisões no Brasil: direito, contradições e desafios. *Em Aberto*, v. 24, n. 86, p. 19-39, 2011.

LARROSA BONDÍA, J. Notas sobre experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, 2002.

OLIVEIRA, I.B. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. *Educar*, n. 29, p. 83-100, 2007.

OLIVEIRA, I.B.; PAIVA, J. Cenários da educação de jovens e adultos: desafios teóricos, indicativos políticos. In: _____. (Orgs.) *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 7-12.

OLIVEIRA, M.W. *et al.* Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre a pesquisa educacional em espaços sociais. In: OLIVEIRA, M.W.; SOUZA, F.R. (Orgs.). *Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação*. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 29-46.

ONOFRE, E.M.C. *Educação escolar na prisão: o olhar de alunos e professores*. Jundiá: Paco Editorial, 2014.

PEREIRA, A. A educação-pedagogia no cárcere, no contexto da pedagogia social: definições conceituais e epistemológicas. *Revista de Educação Popular*, v. 10, p. 38-55, 2011.

PERES, M.F.T. O anacronismo penitenciário. In: COELHO, M.T.A.D.; CARVALHO FILHO, M.J. (Org). *Prisões numa perspectiva interdisciplinar*. Salvador: EdUFBA, 2012. p. 7-9.

SALLA, F.A. A retomada do encarceramento, as masmorras High Tech e a atualidade do pensamento de Michel Foucault. *Cadernos da F.F.C.*, v. 9, n. 1, p. 35-58, 2001.

VIEIRA, E.L.G. A construção da memória da cultura escolar prisional. In: CONGRESSO INTERNACIONAL INTERDISCIPLINAR EM SOCIAIS E HUMANIDADES, 2012, Niterói, ANINTER-SH/PPGSD-UFF, 2012.

WEIL, S. O desenraizamento. In: _____. *A condição operária e outros estudos sobre a opressão*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 345-372.

NOTAS

1. Aprofundamento: dados do BRASIL. Ministério Da Justiça. Departamento Penitenciário Nacional. *Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias INFOPEN – Junho de 2014*. Brasília, DF: MJ/DEPEN, 2015; e estudo de JULIÃO, E.F. *Sistema penitenciário brasileiro: a educação e o trabalho na Política de Execução Penal*. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2012.

Recebido em 11 de setembro de 2015.

Aceito em 22 de fevereiro de 2016.