



Interdisciplinary

LINKSCIENCEPLACE

DOI: 10.17115

ISSN: 2358-8411

Scientific Journal



Interdisciplinary Scientific Journal. ISSN: 2358-8411

Nº 2, volume 4, article nº 8, April/June 2017

D.O.I: <http://dx.doi.org/10.17115/2358-8411/v4n2a8>

Accepted: 24/03/2017 Published: 22/06/2017

WHY GO TO SCHOOL IN PRISON? REFLECTIONS ON THE SIGNS ATTRIBUTABLE BY PRIVATE STUDENTS OF FREEDOM TO EDUCATION

POR QUE IR À ESCOLA NA PRISÃO? REFLEXÕES SOBRE OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS PELOS ALUNOS PRIVADOS DE LIBERDADE À EDUCAÇÃO

Carla Poennia Gadelha Soares¹

Doutoranda em Educação na Universidade Federal do Ceará

Tania Vicente Viana²

Doutora em Educação

Abstract: The purpose of this paper is to discuss about the meanings that incarcerated students attribute to formal education. Sousa (2000, 2004), Goffman (2013), Figueiredo (2005, 2012) and Freire (2012, 2014) proposed a theoretical framework to this study. The results revealed that the educational actions inside the prisons, besides emphasizing the pragmatic contents, also exercise an edifying influence upon the captive's life, creating such conditions that he/she can be able to understand and accept himself/herself as a social individual, being motivated to build a new life project.

Keywords: education in prison; formal education; resocialization.

Resumo: O objetivo deste estudo é refletir sobre os sentidos que os alunos privados de liberdade atribuem à educação formal. Para tanto, fundamentamo-nos nos estudos de Sousa (2000, 2004), Goffman (2013), Figueiredo (2005, 2012) e Freire (2012, 2014). Os resultados revelaram que as ações educativas ocorridas no interior dos presídios, além de enfatizar os conteúdos pragmáticos, também exercem uma influência edificante na vida do interno, criando condições para que ele se compreenda e se aceite como indivíduo social, sentindo-se motivado a construir um novo projeto de vida.

Palavras-chave: educação; prisão; ressocialização.

¹ Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Fortaleza-Ceará, poenniasoares@gmail.com

² Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Fortaleza- Ceará, taniaviana@ufc.br

INTRODUÇÃO

“Existem apenas duas possibilidades de o preso ser profundamente tocado quando está dentro da prisão: a primeira é quando percebe a presença de Deus, que tudo é capaz de modificar; a segunda é quando é alvo do olhar sensível de um professor”. Esse trecho faz parte de um discurso maior proferido por um egresso do sistema penitenciário cearense, em maio de 2015, na oportunidade em que recebera o certificado de conclusão do ensino médio, fruto dos estudos realizados intramuros. O ex-aluno, olhando para seus professores, continuou dizendo “[...] são vocês que fazem nascer dentro de nós o desejo de mudar. São vocês que fazem com que nos sintamos gente de verdade, seres humanos, autores de nosso destino. Não desistam de nós, mesmo que nós mesmos já tenhamos desistido. Vocês podem muito”.

Investir esperança em quem já não vê mais sentido na vida é uma das tarefas mais difíceis do professor que atua nos sistema penitenciário. O homem, quando recolhido no cárcere, passa por um processo progressivo de destituição de seus valores pessoais, de sua autoestima, de sua condição humana. O agente penitenciário Antônio de Sousa (2013, p.59) denominou esse processo de *Pedagogia da despossuição*, que tem por objetivo “[...] ensinar ao preso o lugar social de despossuído”. A prisão, tal como vem sendo praticada, “[...] deseja aniquilar o indivíduo como sujeito moral, afirmá-lo como rejeito social, induzi-lo à miséria espiritual e à deterioração do autoconceito” (SOUSA, 2013, p.60). O preso, nesse sentido, é um excluído em condição extrema.

É esse ser humano despedaçado, desvirtuado e desmotivado que chega às salas de aula localizadas no interior dos presídios. Compreendemos que, se a prisão tem transformado o indivíduo em preso desumanizado, a sala de aula precisa ter o compromisso de transformar esse preso em educando consciente, enriquecendo suas experiências e fornecendo-lhe a luz da qual precisa para enxergar novas e infinitas possibilidades de superação e humanização. Segundo Andriola (2013, p. 187), essa “[...] possibilidade de elevação dos alunos presos à categoria de cidadãos ativos, críticos e reflexivos precisa ser entendida como reflexo de uma proposta formativa, bem como da atuação dos professores”. Ainda segundo o catedrático, o docente deve se perceber como um condutor da liberdade vinculada à consciência, à reflexão sobre a vida, sobre a cidadania e sobre a dignidade que foi negada ao ser humano, mas que ainda é possível de ser reconquistada.

Em concordância com essa reflexão, Maeyer (2006, p. 22) pontua que “a

educação na prisão não é apenas ensino, mesmo que devamos ter certeza de que a aprendizagem de conhecimentos básicos esteja assegurada”. A educação voltada para as pessoas em contexto de encarceramento necessita ser, sobretudo, uma oportunidade para que os internos decodifiquem sua realidade, percebam-se como atores sociais e sintam-se motivados a construir um novo projeto de vida.

Para que isso se torne possível, a educação precisa antes de tudo ser capaz de despertar os sonhos nos alunos. O sonho não é entendido aqui no sentido de devaneio subjetivo do sonhador. O sonho do qual tratamos é a capacidade do indivíduo de se aproximar de seus anseios mais verdadeiros, de desfazer as amarras que lhe prendem à condição de quase inumano, de projetar uma vida melhor para si e para os outros e de, por fim, dotar-se da ética necessária para investir em práticas coerentes com o seu ideal de vida. A mensagem expressa no início deste artigo traduz o desejo do educando de ser encorajado a sonhar no momento em que requisita aos professores: “não desistam de nós, mesmo que nós mesmos já tenhamos desistido. Vocês podem muito”.

O cenário educacional brasileiro, no entanto, afasta-se desse ideal quando prioriza o ensino bancário em detrimento de uma educação problematizadora (FREIRE, 2014). A escola inserida no contexto prisional torna ainda mais complexa a tarefa de formar cidadãos reflexivos e críticos. Atuar com criticidade dentro do sistema penitenciário pode ser muito perigoso.

Segundo Augusto Thompson (2002, p. 13) “[...] há fortes indícios de que adaptação à prisão implica em desadaptação à vida livre”, isto é, há divergências inconciliáveis entre o que a prisão e a sociedade esperam do ser humano. Para a primeira, quanto mais obediente, passivo e submisso for o homem, mais próximo da *regeneração* ele está; para a segunda, quanto mais crítico, reflexivo e atuante, maiores são suas chances de êxito social. A escola compartilha dessa segunda perspectiva, claro.

Assim, importa investigar nesse artigo os sentidos atribuídos pelos alunos privados de liberdade à Educação, na tentativa de compreender as motivações que justificam seu interesse pela escola. É nosso interesse ouvir a opinião dos educandos encarcerados, reconhecendo-lhes como sujeitos capazes de refletir sobre a sua própria realidade e colaborar para a construção de um projeto político-pedagógico libertador, em que seja possível encontrar possibilidades e alternativas para superar a lógica redutora, excludente, opressora e

subalternizante da prisão.

PERCURSO METODOLÓGICO

Dostoiévski (2006), ex-presidiário, relata no livro *Recordações da casa dos mortos* as experiências vivenciadas no cárcere. Para o escritor russo, os presos, na medida em que são despossuídos de esperança, distanciam-se da qualidade de seres vivos. O cárcere, tal como vem sendo pensado e praticado, esgota a capacidade humana, desfibra a alma, provoca o ódio e produz um submundo, muitas vezes, desconhecido por grande parte da sociedade.

Conhecer um pouco desse cenário e desses sujeitos implica muito mais que ler artigos, livros, dissertações ou teses de doutorado. Ottoboni (2014, p. 31), referindo-se às experiências nos presídios, diz que “ou se conhece convivendo, ou se vive especulando. Quem se esquivava da humildade de conviver e aprender com os presos ficará sempre na condição de teórico, estará sempre distante da realidade”. Sob esse mesmo prisma, Goffman (2013) complementa que a melhor forma de conhecer o submundo dos prisioneiros é submeter-se à companhia de seus atores por um longo período de tempo. É imprescindível, sobretudo, que estejamos livres de preconceitos e munidos de uma vontade solidária de acolher. Ainda assim, é importante que tenhamos em mente que nossa interpretação dos fatos será sempre parcial, isto é, será a análise da realidade à luz de nossas influências pessoais e teóricas.

A motivação para dedicar-nos à realização deste estudo nasceu depois de a primeira autora deste artigo assumir a função de coordenadora da EEFM Aloísio Leo Arlindo Lorscheider, primeira escola do estado do Ceará a se responsabilizar pelo atendimento de alunos privados de liberdade que estão encarcerados em dez unidades penais localizadas na região metropolitana de Fortaleza-CE.

Após visitas semanais às 48 salas de aula localizadas dentro dos presídios e, algumas vezes, às celas que hospedam dezenas de internos, fomos nos distanciando do juízo de Dostoiévski (2006) que encontra *mortos* na prisão. Confrontamo-nos, durante anos, com seres humanos vivos que, apesar da angústia e do desespero, carregam consigo o sonho de uma mudança revolucionária. Concordamos com Oliveira (2013, p. 15) quando diz que “não há mortos nos presídios, mas sim indivíduos relegados a uma invisibilidade social produzida e

cotidianamente alimentada pelos que se encontram dentro e além dos muros da prisão”.

Com o objetivo de conhecer os sentidos atribuídos pelos alunos privados de liberdade à Educação, investimos em uma pesquisa qualitativa, nos moldes de um estudo de caso. Elegemos a entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados devido à possibilidade de interação e diálogo que ela permite entre o pesquisador e os sujeitos entrevistados.

Santos (2002, p. 100) pondera que “ouvir o homem preso não é tarefa simples, pois sendo a ordem e a disciplina marcas do ambiente prisional, todas as atividades que ocorrem em seu interior buscam esses objetivos”. E, para se proteger desse ambiente, o “[...] indivíduo assume posturas e discursos que dele se espera” (ONOFRE, 2007, p. 18). Nesse sentido, em consonância com Demo (2001, p. 59), acreditamos que o papel do pesquisador é “[...] observar tudo, o que é ou não dito: os gestos, o balançar da cabeça, o meneio do corpo, o vaivém das mãos, [...] porque tudo pode ser imbuído de sentido e expressar mais do que a própria fala”.

Entrevistamos 20 alunos durante o período de março a dezembro de 2016. Não houve dificuldade para a coleta de dados, tendo em vista que a primeira autora do artigo circula livremente pelos espaços das prisões. Ademais, o fato de ser bastante conhecida pelos reeducandos facilita a interação e favorece um diálogo sincero. Por questões éticas, no lugar do nome verdadeiro dos colaboradores, utilizaremos nomes de pássaros.

O PERFIL DOS ALUNOS ENTREVISTADOS

A fim de conferir confiabilidade à diversidade de informações, traçamos o perfil dos alunos investigados com base em dados extraídos do Sistema Integrado de Gestão Escolar (SIGE), do prontuário jurídico disponibilizado no Sistema Penitenciário (SISPEN) e da fala dos educandos durante a entrevista. Essas três vias complementares de informações nos permitiram compor o perfil dos 20 discentes, atendendo às seguintes categorias: dados sobre a pessoa, sobre a ocupação profissional e sobre a escolaridade.

A totalidade do universo investigado é composta de pessoas do sexo masculino, de nacionalidade brasileira, sendo quinze nascidos em municípios da região metropolitana de Fortaleza e cinco de origem do interior do estado do Ceará. No que diz respeito à idade, doze pertencem à faixa etária entre 18 e 25 anos,

quatro encontram-se dentro do interstício de 26 a 35 anos e o restante têm de 36 a 45 anos. Com relação à crença religiosa, dez educandos são católicos e os outros dez são evangélicos.

No que tina ao estado civil, treze educandos afirmaram ser casados, cinco solteiros, um divorciado e um viúvo. Um dado que merece reflexão consiste no fato de seis alunos declararem que suas esposas também estavam cumprindo pena de reclusão, geralmente, por levarem drogas ou outros objetos ilícitos para seus maridos durante às visitas ao presídio.

A paternidade já chegou para a catorze dos discentes investigados. Os alunos declararam que sonham com uma vida diferente para os rebentos que, na maioria das vezes, ficam sob a guarda da avó materna.

No que se refere à atividade laboral, dezoito afirmaram que estavam desempregados quando foram recolhidos no sistema penitenciário e dois educandos disseram que trabalhavam por conta própria como ajudante de pedreiro e marceneiro. Esse dado é ainda mais preocupante quando analisamos o contexto geral cearense, no qual apenas 2,8% dos internos do estado trabalharam com a carteira assinada antes de serem presos, segundo o Primeiro Censo Penitenciário do Ceará (CEARÁ, 2014).

Outra informação que merece nossa atenção diz respeito ao trabalho realizado no interior do cárcere: três já trabalharam na cozinha da própria unidade penal; dois já trabalharam na capinagem; quinze educandos nunca assumiram nenhuma atividade laboral intramuros.

Quando indagados sobre quais profissões gostariam de desenvolver após saírem do sistema penitenciário, obtivemos as seguintes informações: três disseram querer ser professores de Educação Física, três gostariam de ser advogados, dois desejam ser pedreiros, um prefere atuar como motorista de ônibus, outro demonstrou inclinação para a área de Administração, enquanto os outros dez disseram que preferiam ser donos do próprio empreendimento por reconhecerem as dificuldades impostas pela sociedade, que se comporta de modo preconceituoso contra o ex-presidiário.

No que diz respeito à escolaridade, apenas três alunos estavam matriculados em escolas extramuros na oportunidade em que foram presos. Dos dezessete restantes, oito estavam sem estudar há mais de dez anos, cinco há três anos e quatro nunca haviam estudado na vida. Esse dado nos levou a questionar:

por que essas pessoas que estavam afastadas há tanto tempo da escola resolveram buscá-la no presídio? Quais são suas motivações? O que eles buscam na escola dentro da prisão? Refletiremos sobre essas perguntas na próxima seção do artigo. Para tanto, utilizaremos a voz dos próprios estudantes, afinal somente eles podem nos explicar os sentidos que atribuem à Educação.

OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS À EDUCAÇÃO PELOS ALUNOS PRIVADOS DE LIBERDADE

A Educação para pessoas privadas de liberdade não é um benefício, como muitos pensam, é um direito humano previsto na legislação vigente. A prisão representa a perda dos direitos civis e políticos, a suspensão, por tempo determinado, do direito de ir e vir livremente, mas não implica, de nenhum modo, a suspensão dos seus direitos ao respeito, à dignidade, à privacidade, à integridade física, psicológica e moral e ao desenvolvimento pessoal e social (SOARES, 2015).

A Educação opera como um *direito de síntese*, ao possibilitar e potencializar a garantia dos outros, tanto no que se referem à exigência como ao desfrute dos demais direitos. Os estudiosos da área são unânimes ao afirmar que a Educação, por sua potencialidade, tem impacto favorável sobre a melhoria da qualidade de vida dos detentos não somente enquanto estão presos, mas, também, quando retornam à sociedade e ao exercício de seus direitos.

Nesta seção do trabalho, discutiremos as respostas dadas pelos entrevistados às perguntas a seguir: Qual sua motivação para estudar? Qual a importância da Educação para você? O que lhe fez buscar a escola dentro do presídio? Temos por finalidade refletir acerca dos sentidos que os alunos privados de liberdade atribuem à Educação, além de discutir como a Educação oferecida no interior das unidades prisionais pode servir ao intento da descolonialidade, entendida por Figueiredo (2010, p. 4) como a “superação dessa lógica redutora, excludente, elitista, hierarquizante, opressora, subalternizante, coisificadora”. Adiante, conferimos o depoimento do aluno Rouxinol:

Eu tinha parado de estudar lá fora há um bom tempo. Aqui dentro eu não pensei duas vezes, disse logo que queria voltar a estudar porque penso que só assim eu posso garantir um futuro melhor para mim e para os meus filhos. A escola também ajuda a gente a ficar menos atribulado com as coisas que acontecem aqui dentro. É um momento que a gente tem para falar de outras coisas, para pensar em coisas boas. A escola é como

se fosse um céu, um paraíso. Só de entrar aqui, eu volto a viver, a respirar. Aqui o ar é limpo, as coisas têm cheirinho bom, tem vento.

O educando compara a sala de aula ao paraíso, ressaltando o “cheirinho bom” do ambiente, o “vento” e o “o ar limpo”. A esse respeito, cabe mencionar que pesquisas apontam que a arquitetura do ambiente prisional nem sempre garante as condições mínimas para o desenvolvimento de atividades educativas. Trazemos à baila o *Relatório Nacional para o Direito Humano à Educação: educação nas prisões brasileiras*, de 2009, que denuncia que há problemas generalizados na infraestrutura das salas de aula do sistema prisional brasileiro. Segundo o relatório, “[...] faltam salas de aula na maior parte das unidades e os espaços existentes são muitas vezes adaptações de corredores ou de locais totalmente inadequados. Predominam espaços úmidos com iluminação fraca e limitada ventilação” (CARREIRA, 2009, p. 86).

Segundo Paulo Freire (2014, p. 45), há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço escolar. Segundo o educador, no livro *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, “[...] é incrível que não imaginemos a significação do discurso formador que faz uma escola respeitada em seu espaço. A eloquência do discurso pronunciado na e pela limpeza do chão, na boniteza das salas, na higiene dos sanitários, nas flores que adornam”. Nesse sentido, os professores da escola afirmam ter bastante zelo com a sala de aula, de modo a propiciar aos estudantes um espaço totalmente diferenciado das alas nas quais vivem na unidade prisional.

Ademais, Rouxinol ressalta que a importância da Educação em sua vida consiste na possibilidade de sonhar com um futuro melhor. O educando revela uma motivação para buscar por melhores condições de vida. Paulo Freire (2012 p. 124), no livro *À sombra desta mangueira*, postula que “[...] é a consciência do inacabamento que torna o ser educável”.

Em consonância com esse pensamento, o educando Pardal afirmou que:

Eu estudo para ter uma vida melhor. Eu estudo porque penso que o homem, quando é *estudado*, tem mais chance de ser alguém na vida. Nós temos exemplos reais de presos que conseguiram mudar suas vidas quando saíram daqui porque decidiram continuar estudando. Não é fácil. É uma minoria. A sociedade não perdoa um ex-presidiário. Às vezes, nem mesmo a gente acredita em nós mesmos. A Educação aqui dentro está sendo importante para mim porque me mostra a minha própria capacidade de pensar nos problemas da sociedade, a pensar junto com meus parceiros de sala em possíveis soluções para as coisas do mundo. Não é fácil, não. O pastor da vivência uma vez disse ‘Se Deus é por nós, quem será contra nós?’. Essa coisa de uma sociedade melhor é possível desde que a gente

consiga primeiro provocar essa mudança dentro de nós mesmos, com a ajuda dos professores, da nossa família, do pastor e de nós mesmos. Se a gente não quiser, nada muda. Um grande empecilho para um mundo melhor são as prisões. Elas tornam as pessoas piores do que elas já são. Isso aqui enlouquece o ser humano, apodrece a gente por fora e por dentro.

Diante dessa prisão que “enlouquece o ser humano”, apodrece as pessoas “por dentro e por fora” e se esforça para liquidar e espezinhar o privado de liberdade, que projeto político-pedagógico deve orientar a escola localizada no interior dos presídios em prol da formação de cidadãos ativos e, potencialmente, transformadores de sua realidade? Longe de defender que esse processo possa ser realizado de maneira rápida e simples, acreditamos fortemente que, apesar das inúmeras dificuldades, “mudar é difícil mas é possível” (FREIRE, 2012, p. 80).

O caminho é um só: viver uma Educação que tenha como pilares o amor, o respeito, a tolerância, a solidariedade e a fé no ser humano. Como diz Figueiredo (2012, p. 1), a melhor hora para iniciar essa ação “[...] é agora e o lugar é onde nos encontramos neste momento. Não cabe postergarmos, idealizarmos outra situação para começar a agir”. Nessa perspectiva, o estudioso aponta como uma boa alternativa a *Pedagogia do agora*, que entende que é necessário sairmos do amanhã para começarmos a construir o agora, empenhando todos os nossos esforços naquilo que acreditamos que podemos fazer de bom pelos outros, por nós mesmos e pelo mundo. “A verdade é que o futuro é feito por nós mesmos através da transformação do presente” (FREIRE, 2012, p. 101).

Adorno (1991) alerta que a escola, sozinha, não será capaz de alterar as estruturas sociais e que é relevante considerar a realidade extrapedagógica, uma vez que ela impacta fortemente as atividades educativas ocorridas no interior da prisão. Por outro lado, não devemos gastar nossas energias com lamentações sobre a realidade, o que importa é a busca da melhor solução. Nesse sentido, os obstáculos não devem ser encarados como fontes para o desânimo e para a desesperança, mas sim como desafios que nos convidam a investir cada vez mais numa Educação que contribua, efetivamente, para a formação plena de nossos educandos.

O educando Rouxinol revela como a Educação tem sido um fio condutor de esperança, na medida em que declara “[...] só de entrar aqui, eu volto a viver” e revela que volta a acreditar que sua vida pode ser diferente. Essa esperança, mesmo que remota, é praticamente o único recurso, inteiramente seu, disponível ao

detento e o mais poderoso antídoto contra a morte cotidiana. Morte e vida são parâmetros ambivalentes, fronteiros na prisão (SOUSA, 2013).

Os educandos Curió e Tucano também evidenciaram em suas respostas o quanto a Educação ocorrida nos presídios tem contribuído para que voltem a se sentir seres humanos, melhorando sua autoestima, fortalecendo sua esperança, oferecendo possibilidades para a compreensão de suas ações e consequências e, por fim, nutrindo em cada um deles o potencial de *ser mais*. Nessa perspectiva:

A Educação que eu encontrei aqui dentro foi a minha salvação. Cada pessoa aqui encontra um consolo para a sua vida: uns se apegam às drogas, outros aproveitam para fazer o estágio do crime organizado, outros descobrem Jesus. Eu simplesmente escolhi a escola. Todo dia eu chego aqui quase morto e todo dia eu morro menos. Os professores passam o conteúdo para a gente com tanto carinho e dedicação. Tentam sempre fazer a ponte do conteúdo com coisas da nossa vivência. Eles colocam nossa cabeça para funcionar. A gente chega até a se sentir como se estivesse fora daqui. Só aqui na escola de dentro do presídio que eu me dei conta de que somos vítimas de uma sociedade injusta e covarde, mas que não é lutando contra ela que vamos conseguir mudá-la. Da mesma forma que não é batendo no preso que vão conseguir transformar seu coração. Eu aprendi. Só espero que não seja muito tarde. (Curió).

Como estou na vida do crime desde criança, nunca tive interesse em estudar. Eu aprendi as primeiras letras do alfabeto na prisão, não aqui nessa, mas em outro presídio que eu estava. A Educação é importante para mim porque me ajuda a não pirar. Sou um criminoso em fase de recuperação do mesmo jeito que um viciado. O que posso dizer é que hoje eu não fiz nada de ruim. Tudo que eu tinha aprendido até entrar na escola era relacionado ao mundo do crime. Era como se minha cabeça só pensasse no crime. Hoje eu já consigo pensar em outras questões. Hoje eu me acho menos vítima e tento me colocar numa posição de gente que pode ser diferente, se quiser. Mas, professora, será que tenho jeito? Quando a pessoa é do crime, existem muitas pessoas para te impedir de sair dessa vida: é o traficante, é a família da pessoa que você fez mal, é a nossa própria família. (Tucano).

Como pudemos verificar no discurso de Curió, a experiência educativa resultou num aprendizado que foi capaz de fazê-lo recriar e refazer o ensinado ao dizer que “aqui na escola [...] eu me dei conta de que somos vítimas de uma sociedade injusta e covarde, mas que não é lutando contra ela que vamos conseguir mudá-la. Da mesma forma que não é batendo no preso que vão conseguir transformar seu coração”. A esse respeito, Paulo Freire (2014, p. 28) ressalta “[...] a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo”. Uma das bonitezas desse pensar certo é a compreensão de

nossa capacidade de intervir no mundo de modo a transformá-lo. Assim, o pensar certo é dialógico (FREIRE, 2012, 2014).

O educando Tucano, ao ressaltar que os “os professores passam o conteúdo para a gente com tanto carinho e dedicação”, destaca a afetividade com a qual os docentes desenvolvem seu trabalho, contribuindo, desse modo, para fazer da sala de aula um espaço de convivência escolar diferenciado, onde a emoção que predomine seja a emoção de amar, cooperar, respeitar, dialogar e escutar. Quanto mais solidariedade houver entre educador e educando, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola (FREIRE, 2014).

Em concordância com o pensamento do educando, Maeyer (2006, p. 22) pontua que:

A educação na prisão não é apenas ensino, mesmo que devamos ter certeza de que a aprendizagem de conhecimentos básicos esteja assegurada. Também aqui lida, principalmente, com pessoas – indivíduos dentro de um contexto especial de prisão (e encarceramento) –, e deve ser primordialmente uma oportunidade para que os internos decodifiquem sua realidade e entendam as causas e conseqüências dos atos que os levaram à prisão.

Entendemos as salas de aula das prisões como ricos espaços de aprendizagem, como espaços onde a ordem é o respeito, onde é proibido não colaborar com o outro, onde é regra valorizar todos os pontos de vista apresentados. Destarte, diante dos relatos dos alunos, percebemos que a afetividade contribui positivamente na aprendizagem do conteúdo, uma vez que a forma como os docentes se relacionam com os educandos reflete diretamente nas relações dos alunos com o conhecimento. Sendo assim, a responsabilidade do professor não está somente na relação estabelecida com os objetos do conhecimento, mas também com os efeitos dessas experiências vivenciadas em sala de aula e para além dela.

Sobre a temática, Tagliaferro (2004, p. 248) confirma que:

A relação sujeito-objeto é marcada pelo entrelaçamento dos aspectos cognitivos e afetivos, ou seja, a futura relação que se estabelece entre o aluno e o objeto do conhecimento (no caso, os conteúdos escolares) não é somente cognitiva, mas também afetiva. Isso mostra a importância das práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor, pois as mesmas estarão mediando a relação que se estabelece entre o aluno e os diversos objetos do conhecimento envolvidos.

Os dados ainda sinalizaram que a motivação para a aprendizagem é resultado da qualidade do encontro entre educandos e educadores. Com base nessa premissa, somos desafiados a formular novas práticas educativas, quais

sejam: o desenvolvimento da autonomia, do senso de solidariedade, da tolerância e a reflexão crítica por parte dos discentes privados de liberdade, permitindo, então, que eles construam novas possibilidades para o enfrentamento dos desafios que a vida lhes oferece. Nesse sentido, o professor precisa ser aquele que, “[...] amorosamente, acolhe, nutre, sustenta e confronta sua experiência, seus anseios e caminhos, para que o outro construa sua trajetória pessoal enquanto aprende e se desenvolve” (LUCKESI, 2011, p. 134).

A boa qualidade das relações pode ser a mola propulsora da aprendizagem. Almeida (2003, p. 15) reforça essa ideia quando considera o estudo da afetividade como um “[...] suporte necessário à atuação do professor”. Investir nesse tema se reveste de maior importância quando tratamos do contexto da sala de aula no sistema prisional, que se compõe, em sua maioria, de pessoas consumidas pela tristeza e desesperança. Makarenko, no livro *Poema pedagógico* (1987, p. 9), argumenta que o melhor princípio educacional para criminosos é “[...] exigir o máximo da pessoa e respeitá-la ao máximo”.

Ottoboni (2014, p. 93) nos dá uma ideia do quanto o respeito para com o aluno privado de liberdade pode ser libertador:

[...] 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.

Tucano, em outro momento, ao questionar-nos “[...] professora, será que tenho jeito?”, revela um profundo desejo de mudar. Reconhece, no entanto, que essa mudança encontra obstáculos reais, tais como: o traficante, a família da vítima de seus crimes, sua própria família. Nesse sentido, uma prática pedagógica humanizadora compreende que todo ser humano é inconcluso, pois onde há vida, há inacabamento. Isso posto, o preso, envolvido numa atmosfera crítica e solidária, tem plenas condições de *ser mais*, de romper com o imposto, de oferecer dignificantes testemunhos. Embasamo-nos em Paulo Freire (2014, p. 52), quando reconhece que: “[...] a minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu ‘destino’ não é um dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir”.

Concordamos ainda com Paulo Freire (2012, p. 50), ao afirmar que “a esperança na libertação não significa já a libertação. É preciso lutar por ela, dentro de condições historicamente favoráveis. Se estas não existem, temos de pelear esperançadamente para criá-las, viabilizando, assim, a libertação”. Desse modo, não cabe a resignação e o pessimismo imobilista, mas a ação consciente.

Nessa vertente, a luta pela libertação deve possibilitar ao ser humano a capacidade de educar-se, de recriar-se, de inventar novas formas de viver no mundo. Desse modo, para que o ser humano possa libertar-se, para que seja protagonista de sua história, faz-se necessário reconhecer o aluno encarcerado como sujeito capaz de fazer escolhas, agir coerentemente com seus ideais, trilhar novos caminhos, transformar o mundo e a si próprio, tal como propõe a pedagogia freiriana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cedo ou tarde, os presos retornarão à sociedade. Como eles estarão? Por quais experiências terão passado? Quais serão seus sonhos e objetivos? Como atuarão no mundo? Esses questionamentos dizem muito mais a respeito de cada um de nós do que supõe a vã filosofia da punição (SOUSA, 2004).

É inútil cruzar os braços, com ares de quem sofre e nada pode fazer. Como enfatiza Paulo Freire (2011, p. 82), “onde há mulheres e homens há sempre o que fazer”. Não podemos, de modo algum, negar o risco de tentar, de quebrar nossas correntes de preconceito, de agir em prol da humanização e conscientização dos esfarrapados do mundo. O sonho e a esperança se fazem necessários, indispensáveis à força recriadora do mundo. Sonhar e ter esperança consistem apenas no primeiro passo. É mister juntar a eles a luta política, a ação consciente, em benefício das transformações que vislumbramos.

Não é mais possível ignorar o que ocorre dentro de nossos presídios, que mais se parecem uma extensão maximizada da realidade externa. Os dados sinalizam para a necessidade premente de investirmos esforços numa Educação problematizadora, solidária, dialógica e libertadora. Concordamos com Olinda (2011) quando diz que a prática pedagógica para os privados de liberdade há de ser *encharcada* de esperança e alegria. O professor que não acredita na possibilidade de seu educando se recriar não está, efetivamente, envolvido nesse processo de investimento de fé, amor e perseverança que se chama *Educação*.

Os dados de nossa investigação revelaram que as ações educativas ocorridas no interior dos presídios da região metropolitana de Fortaleza, além de enfatizar os conteúdos pragmáticos, também exercem uma influência edificante na vida do interno, criando condições para que ele se compreenda e se aceite como indivíduo social, sentindo-se motivado a construir seu projeto de vida, de forma a trilhar caminhos mais dignos.

Por fim, é fundamental que os sujeitos que atuam nas unidades prisionais continuem a se questionar sobre a maneira como a Educação pode contribuir para modificar a prisão e o encarcerado (GADOTTI, 1993). Significa, ainda, pensar um projeto político-pedagógico libertador, 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). Assim, pensar a Educação escolar voltada para pessoas privadas de liberdade implica, nesse sentido, refletir sobre sua contribuição para a vida dos aprisionados e da sociedade em geral, por meio da aprendizagem participativa e da convivência baseada na valorização e desenvolvimento do outro e de si mesmo (ONOFRE, 2012).

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Sérgio. Sistema penitenciário no Brasil: problemas e desafios. **Revista Direitos Humanos**, Olinda, v. vi, n. 9, p. 23-32, 1991.
- ALMEIDA, Ana Rita Silva. **A emoção na sala de aula**. São Paulo: Papyrus, 2003.
- ANDRIOLA, Wagner Bandeira. **Ações de formação em EJA nas prisões**: o que pensam os professores do Sistema Prisional do Ceará. *Educação e Realidade*, v. 38, p. 179-204, 2013.
- CARREIRA, Denise. **Educação nas prisões brasileiras**. Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação. Plataforma Dhesca/Brasil. São Paulo, 2009.
- CEARÁ. **Primeiro censo penitenciário do estado do Ceará**. Secretaria da Justiça e Cidadania; Universidade Federal do Ceará. 2014. Disponível em: <<http://www.sejus.ce.gov.br/index.php/component/content/article/58-cidadania-interna/1827-censo-penitenciario>>. Acesso em: 22 dez. 2014.
- DEMO, Pedro. **Pesquisa e informação qualitativa**: aportes metodológicos. Campinas: Papiros, 2001.

- DOSTOIÉVSKI, Fiodor. **Recordações da casa dos mortos**. São Paulo: Martin Claret, 2006.
- FIGUEIREDO, João Batista Albuquerque. Colonialidade e descolonialidade: uma perspectiva eco-relacional. Entrelugares: **Revista de Sociopoética e Abordagens Afins**, Fortaleza, v. 2, p. 1-25, 2010.
- FIGUEIREDO, João Batista Albuquerque. Paulo Freire e a Descolonialidade do Saber e do Ser. In: FIGUEIREDO, João Batista Figueiredo; SILVA, Maria Eleni Henriques da. (Org.). **Formação Humana e Dialogicidade III**: encantos que se encontram nos diálogos que acompanham Freire. Fortaleza: UFC, 2012. p. 66-88.
- FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. São Paulo. Paz e Terra, 2011.
- GADOTTI, Moacir. Educação como processo de reabilitação. In: MAIDA, Marco José Domenici (Org.). **Presídios e educação**. São Paulo: Funap, 1993. p. 93-98.
- GOFFMANN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- LUCKESI, Carlos Cipriano. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.
- MAEYER, Marc de. Na prisão existe a perspectiva da educação ao longo da vida? Alfabetização e Cidadania, **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, Brasília, DF, n. 19, p. 17-37, 2006.
- MAKARENKO, Anton. **Poema pedagógico**. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- MELLO, Guiomar Namó. **Educação escolar**: paixão, pensamento e prática. São Paulo: Cortez, 1987.
- OLINDA, Ercília Braga de. Prática encharcada de esperança. **Diário do Nordeste**, Fortaleza, 13 out. de 2011. Oportunidade. Caderno 3, p. 4. 2011.
- OLIVEIRA, Hilderline Câmara de. **A linguagem no cotidiano da prisão**. Jundiá: Paco, 2013.
- ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. A escola da prisão como espaço de dupla inclusão: no contexto e para além das grades. **Polyphonia**, [S.l.], v. 22, n. 1, nov. 2012.

- ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. **Educação escolar entre as grades**. São Carlos: UFSCar, 2007.
- OTTOBONI, Mário. **A comunidade e a execução da pena**. Aparecida: Santuário, 1984.
- SANTOS, Silvio dos. **A educação escolar no sistema prisional sob a ótica dos detentos**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.
- SOARES, Carla Poennia Gadelha. **Primeira escola prisional do Ceará: a avaliação da aprendizagem dos alunos privados de liberdade**. 2015. 258 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.
- SOUSA, Antonio Rodrigues de. Pedagogia da despossuição: uma economia da produção de destituições radicais. In: JULIÃO, Elionaldo Fernandes. **Educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade: questões, avanços e perspectivas**, Jundiaí: Paco, 2013. p. 47-68.
- TAGLIAFERRO, Ariane Roberta. **Meu professor inesquecível: a construção de uma memória coletiva**. 2003. 78 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia), Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas, 2003.
- THOMPSON, Augusto. **A questão penitenciária**. Rio de Janeiro: Forense. 2002.