

EDUCAÇÃO ESCOLAR NA PRISÃO: AS SINGULARIDADES DOS PROCESSOS FORMATIVOS EM AMBIENTES DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE

SCHOOL EDUCATION IN PRISON: FORMATIVE PROCESSES' SINGULARITIES IN FREEDOM DEPRIVATION ENVIRONMENTS

EDUCACIÓN ESCOLAR EN LA CÁRCEL: SINGULARIDADES DE LOS PROCESOS FORMATIVOS EN AMBIENTES DE PRIVACIÓN DE LIBERTAD

Welliton Borges de Souza¹

Resumo

O objetivo deste artigo é suscitar reflexão sobre a educação escolar no espaço da prisão, a partir da seguinte questão-problema: é possível pensar um currículo que considere as subjetividades e os contextos de vida dos sujeitos presos? Metodologicamente, trata-se de pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, na qual o interesse central é entender como a realidade é construída pelos sujeitos (alunos presos), percebidos como atores sociais. Para tanto, no arcabouço teórico sobre a educação escolar nas prisões revisado para este trabalho, destacam-se as obras escritas e/ou organizadas por Elenice Maria Cammarosano Onofre, coordenadora do Núcleo de Investigação e Práticas em Educação em Espaços de Restrição e Privação de Liberdade (EduCárceles/UFSCar). Ademais, há estudos sobre teorias do currículo, de Lopes e Macedo (2011) e Silva (2014); escritos de Foucault (2009), a respeito da história da violência nas prisões; de Freire (1987), concernentes às relações opressoras da estrutura social brasileira; e de Tardif (2014) e Gauthier (2013), relativos ao saber docente. Os resultados apontam à peculiaridade dos elementos constitutivos da educação na prisão, de modo que o trabalho docente praticado em contextos de privação de liberdade estaria estritamente relacionado e sob a influência (e a influenciar) tais circunstâncias.

Palavras-chave: educação escolar na prisão; práticas educativas; saberes docentes.

Abstract

This article objective is to reflect on school education in prisional spaces, from the following question-problem: is it possible to think a curriculum that considers the subjectivities and life contexts of prisoners? Methodologically, this is bibliographical research of qualitative approach, in which the central interest is to understand how reality is constructed by the subjects (imprisoned students), perceived as social actors. To do so, in the theoretical framework about school education in prisons reviewed for this work, we highlight the works written and/or organized by Elenice Maria Cammarosano Onofre, Coordinator of the Center for Research and Practices in Education in Spaces of Restriction and Privation of Liberty (EduCárceles/UFSCar). Moreover, there are studies on curriculum theories by Lopes and Macedo (2011) and Silva (2014); writings by Foucault (2009), regarding the violence history in prisons; Freire (1987), concerning the oppressive relations of the Brazilian social structure; and Tardif (2014) and Gauthier (2013), related to teachers' knowledge. The results point to the educations' constitutive elements' peculiarity in prison, so that the teaching work practiced in contexts of deprivation of freedom would be strictly related and under the influence (and to influence) such circumstances.

Keywords: school education in prison; educational practices; teaching knowledge.

Resumen

El objetivo de este artículo es generar reflexión sobre la educación escolar en el espacio de la cárcel, a partir de la siguiente cuestión/problema: ¿es posible pensar en un currículo que tome en consideración las subjetividades y los contextos de vida de los sujetos encarcelados? Metodológicamente, se trata de una investigación bibliográfica de orientación cualitativa, cuyo interés central es entender la forma como la realidad es construida por los sujetos (alumnos presos), percibidos como actores sociales. Para ello, en el marco teórico sobre la educación escolar en

¹ Acadêmico no curso de Licenciatura em Pedagogia no Centro Universitário Internacional Uninter.

las cárceles, revisado para este trabajo, se destacan las obras escritas y/o organizadas por Elenice Maria Cammarosano Onofre, coordinadora del Núcleo de Investigación y Prácticas en Educación en Espacios de Restricción y Privación de Libertad (EduCárceles/UFSCar). Además, hay estudios sobre teoría del currículo, de Lopes y Macedo (2011) y Silva (2014); escritos de Foucault (2009) sobre la historia de la violencia en las cárceles; de Freire (1987), relativos a las relaciones opresoras de la estructura social brasileña; y de Tardif (2014) y Gauthier (2013) sobre el saber docente. Los resultados apuntan hacia la peculiaridad de los elementos constitutivos de la educación en la cárcel, de modo que el trabajo docente en contextos de privación de libertad estaría estrictamente relacionado y bajo la influencia (e influenciando) tales circunstancias.

Palabras-clave: educación escolar en la cárcel; prácticas educativas; saberes docentes.

1 Introdução

O objetivo deste artigo é suscitar reflexão sobre a educação escolar no espaço da prisão, partindo da seguinte questão norteadora: *é possível pensar um currículo que considere as subjetividades e os contextos de vida dos sujeitos presos?*

Metodologicamente, trata-se de pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, visto que o interesse central da investigação é entender como a realidade (a educação escolar na prisão) é construída pelos sujeitos (os alunos presos), percebidos aqui como atores sociais.

Para alcançar os objetivos propostos, o arcabouço teórico envolve textos impressos e on-line de pesquisadores da área da educação prisional, com destaque para as obras escritas e/ou organizadas pela Professora Dra. Elenice Maria Cammarosano Onofre, pesquisadora brasileira no centro do debate sobre a temática em análise.

Selecionaram-se obras que fazem referência direta à educação escolar na prisão e/ou às práticas educativas desenvolvidas no espaço-tempo da prisão. Ademais, há estudos sobre teorias do currículo, de Lopes e Macedo (2011) e Silva (2014); escritos de Foucault (2009), a respeito da história da violência nas prisões; de Freire (1987), concernentes às relações opressoras da estrutura social brasileira; e de Tardif (2014) e Gauthier (2013), relativos ao saber docente.

É ponto pacífico o princípio de que o acesso à educação é um direito humano subjetivo, direito de todos, inclusive dos jovens e adultos em situação de privação de liberdade. Vale ressaltar que, embora privadas de liberdade, as pessoas presas continuam titulares dos demais direitos fundamentais, logo, o direito à educação lhes deve ser assegurado, visando reinseri-los socialmente em condições de explorar novas oportunidades profissionais.

As diretrizes nacionais para oferta de educação para jovens e adultos privados de liberdade em estabelecimentos penais (BRASIL, 2013) determina que as ações de educação em contextos de privação de liberdade se baseiem na legislação educacional vigente no país, na Lei de Execução Penal e em tratados internacionais, no âmbito das políticas de direitos humanos e privação de liberdade, dos quais o Brasil é signatário.

Medidas assistenciais, bem como a defesa social dos presos, estão previstas na legislação penal brasileira, impedindo, na teoria, que possíveis excessos e desvios na aplicação da lei comprometam a dignidade ou neguem aos encarcerados algum de seus direitos constitucionais, a exemplo do direito à educação.

A Lei de Execução Penal — LEP (Lei n.º 7.210, de 11 de julho de 1984), considerada o mais importante marco legal na área, determina expressamente que os estabelecimentos devem oferecer assistência educacional aos presos e presas (BRASIL, 2013).

A LDB (Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996), não contemplou propriamente dispositivos específicos sobre a educação em espaços de privação de liberdade (BRASIL, 2013), embora seja posterior à LEP. Tal omissão só foi corrigida no Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001.

Com base no exposto, a Educação de Jovens e Adultos privados de liberdade, ao contrário do que muitos pensam, não é um benefício. Presos e presas têm o direito à educação reconhecido, tanto pela legislação internacional quanto pela legislação brasileira. A política pública de execução penal visa garantir que as pessoas presas, após cumprirem suas penas, tenham condição de exercer plena cidadania, além de maiores possibilidades de êxito no retorno ao convívio social.

Para tanto, a educação escolar na prisão desponta como um dos mecanismos de promoção da reinserção social, por meio do(s) processo(s) formativo(s) proporcionado(s) aos reclusos, que lhes aumentam as oportunidades de um futuro melhor em liberdade.

Essa concepção de educação, ao contrário de constituir parte do processo de despersonalização e alienação dos presos e presas, é compreendida como processo de transformação da pessoa (talvez o único), de maneira que o espaço prisional se reverta em educativo, ou melhor, em ambiente socioeducativo.

O espaço da prisão é, por excelência, marcado por contradição. Em seus muros coexistem ideias e concepções opostas: de um lado, a educação e seu discurso em favor da emancipação do sujeito, visto como sujeito de direitos, e, de outro, a segurança e seu discurso em favor da manutenção da ordem e da disciplina, frequentemente aplicada através de violência e desumanização do sujeito preso (BRASIL, 2013).

O fato de estarem inseridas em um contexto marcado por repressão, ordem e disciplina impostas pela cultura prisional torna as escolas nas prisões espaços de peculiaridades, cujas características não se encontram em outros ambientes.

Ao longo das próximas páginas, pretende-se esquadrihar, à medida do possível, fatos a respeito da educação escolar na prisão, reunindo elementos que permitam perceber a

diversidade ali presente, nas suas múltiplas facetas, e evidenciar a necessidade de construção de novas pedagogias e novos métodos de trabalho docente para tal público-alvo.

2 “não podendo tudo, a prática educativa pode alguma coisa”

Quando nos deparamos com o fato inequívoco de existirem escolas no interior das prisões, fato talvez indiferente à maioria dos cidadãos comuns (incluindo o autor deste texto), muitas são as questões que emergem dessa “descoberta”. É quase automático o questionamento sobre por que oferecer educação a detentos, porquanto predomina no senso comum a impressão de se tratar de um privilégio desnecessário, visto que a prisão, em sua gênese, foi concebida como lugar de castigo, punição, obediência e domesticação do corpo (FOUCAULT, 2009), em flagrante contraste com os objetivos da educação de modo geral e da educação escolar de maneira mais específica.

A respeito do caráter contraditório do sistema carcerário, Foucault (2009, p. 257) ressalta que “junta numa mesma figura [...] regulamentos coercitivos e proposições científicas, efeitos sociais reais e utopias invencíveis, programas para corrigir a delinquência e mecanismos que solidificam a delinquência”.

Para Graciano e Schilling (2008), referindo-se à educação escolar na prisão:

para pensá-la em suas complexas dimensões, não é possível deixar de mencionar as dúvidas – culturalmente poderosas – existentes no Brasil sobre a educabilidade de criminosos, sua possibilidade de transformação ou sobre a educação como um fator que pode aumentar sua periculosidade.

Um primeiro contato com a realidade da escola na prisão desperta um misto de espanto, medo e curiosidade. Impressiona a naturalidade com que professores conduzem seu trabalho em um ambiente repressivo, por vezes munidos apenas de “cuspe e giz”. Alunos presos, com papel e lápis em punho, no pátio descoberto (sujeitos às intempéries do ambiente), estão separados do professor por um muro de concreto levantado até meia altura e complementado por grades de ferro, onde apoiam seus cadernos e forçam a visão para enxergar o que está escrito na lousa. Essa descrição, infelizmente, serviria para caracterizar a realidade vivenciada na maioria dos estabelecimentos penais brasileiros, no que se refere à educação escolar dos detentos.

Em pesquisa realizada e finalizada no ano de 2015 (SOUZA; SANTOS; OLIVEIRA, 2015), da qual participaram professoras de uma escola pública com turmas em funcionamento em um estabelecimento penal da cidade de Vitória da Conquista, Bahia, os autores tentaram

identificar e analisar os principais dilemas e conflitos vividos por docentes da educação de pessoas jovens e adultas no contexto da educação prisional, considerando o cotidiano das práticas pedagógicas desenvolvidas.

Com base no estudo realizado, os autores enumeraram alguns dos principais dilemas e conflitos vivenciados por aqueles docentes, tais como: o sentimento de desvalorização quando comparados aos colegas de profissão que atuam em outros espaços (as professoras relataram ter recebido a alcunha de “meninas do presídio” por seus pares, que atuam fora do contexto prisional); a dificuldade em articular as demandas próprias da prática docente e as surgidas em situações de crise verificadas no âmbito da prisão (por exemplo, administrar a tensão e revolta dos alunos-presos nas aulas que sucediam o “bate-cela”); manter a imparcialidade, não se deixando influenciar pelo conhecimento prévio a respeito do aluno e/ou do crime por ele cometido; estabelecer parceria com as equipes responsáveis pelo controle e pela segurança no interior do presídio (agentes penitenciários); conhecer a(s) cultura(s) da prisão, bem como suas normas e regras; a falta de estrutura física adequada e de recursos didáticos e pedagógicos que atendam à especificidade da educação de pessoas jovens e adultas presas; exposição do docente a uma situação de vulnerabilidade; má remuneração e vínculos de trabalho precários (na ocasião, os professores, em sua totalidade, eram contratados por tempo determinado).

As conclusões resultantes de tal pesquisa possibilitam afirmar, em harmonia com Leme (2011, p. 115), que “[...] em hipótese alguma podemos ignorar ou negar que a realidade dos presos possui características muito próprias. Assim, a escola ou, mais especificamente a ‘cela de aula’ [...] é diferenciada de qualquer outra [...]”. A escola, no interior da prisão, além das características próprias das instituições escolares, possui características particulares, diferentes das verificadas em qualquer outro espaço ou contexto educacional.

O fato de estar inserida em um espaço de privação de liberdade torna a escola na prisão, a prática educativa e o trabalho docente bastante singulares. Podemos dizer que a educação de pessoas jovens e adultas, no contexto prisional, não é e nem pretende ser solução para o problema carcerário no Brasil (ONOFRE, 2014; FREIRE, 1987). Entretanto, a educação escolar na prisão pode colaborar de maneira efetiva para reintegração à sociedade do indivíduo preso, bem como para recuperação de sua identidade e do seu senso de dignidade humana, preparando-lhe para a vida social livre.

Como assevera Freire (1995, p. 96), “a melhor afirmação para definir o alcance da prática educativa em face aos limites a que se submete é a seguinte: não podendo tudo, a prática educativa pode alguma coisa”.

A singularidade desse ambiente, a pluralidade de sujeitos, culturas e saberes ali

presentes, bem como o currículo em funcionamento, determinante para os processos formativos dos jovens e adultos presos, tornam-no *locus* e objeto de estudo desafiador.

3 Saberes experienciais de docentes que atuam em espaços de privação de liberdade e suas contribuições

Segundo Tardif (2014, p. 11), “o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos [...]”. Na opinião do autor, não se pode estudar o saber dos professores sem relacioná-lo aos elementos que constituem o trabalho docente.

O saber dos professores, na concepção de Tardif (2014, p. 16), por um lado, depende das condições concretas nas quais o trabalho deles se realiza, e, por outro, da personalidade e da experiência profissional dos docentes.

A partir de tal pensamento, pode-se dizer que o fato de estarem inseridas em um contexto marcado pela repressão, pela ordem e pela disciplina que a cultura prisional impõe torna as salas de aula nas prisões (ou “celas de aula”, como preferem alguns) um espaço com peculiaridades não encontradas em outros espaços, bem como dotam os professores atuantes nesses espaços de um conjunto de saberes da prática cotidiana, vinculados ao contexto em que se encontram inseridos.

Stenhouse (*apud* CONTRERAS, 2002, p. 115) defende em seus escritos que “cada classe, cada aluno, cada situação de ensino reflete características únicas e singulares, apontando para a existência de uma singularidade das situações educativas”.

Por isso, segundo Stenhouse (*apud* CONTRERAS, 2002, p. 115), “o importante na educação é atender as circunstâncias que cada caso apresenta e não pretender uma uniformização dos processos educativos, ou dos jovens”.

Nessa perspectiva, Onofre (2014, p. 96) argumentará que “não se pode negar ou ignorar que a realidade do aluno preso possui características próprias, diferenciadas de quaisquer outras salas de aula ou grupos de alunos”.

Gadotti (*apud* ONOFRE, 2007, p. 14), por sua vez, afirma que “a característica fundamental do educador em espaços de privação de liberdade é a contradição, é saber lidar com conflitos, com riscos”. Nessa mesma linha de pensamento, Onofre (2014, p. 96) diz que “uma das competências do educador em presídios é saber lidar com conflitos, saber trabalhar as contradições à exaustão, mesmo ciente dos limites”.

Onofre (2007, p. 23), embora reconheça elementos comuns entre a educação pensada para os que estão em liberdade e a praticada em espaços de privação de liberdade, aponta a

peculiaridade dos elementos constitutivos da educação na prisão.

Para essa autora, o papel da educação é mais amplo na prisão. Nesta, o objetivo do fazer pedagógico é educar para a vida social livre, contribuir com a ressocialização do sujeito aprisionado e oferecer-lhe possibilidade do resgate da cidadania perdida.

Ainda segundo Onofre (2007, p. 23), 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”. Para a autora, esse é um dos condicionantes cujo conhecimento não pode escapar aos professores que atuam nesse contexto. Gadotti (*apud* ONOFRE, 2007, p. 23) afirma que “a liberdade é a única força que move o preso”.

Dadas a singularidade do ambiente prisional, bem com a pluralidade de sujeitos, culturas e saberes presentes na relação de ensino e de aprendizagem, há de se pensar em metodologias específicas para a educação de jovens e adultos em situação de privação de liberdade, o que compreenderá, invariavelmente, a formação dos educadores que atuam nesse contexto e o currículo em funcionamento na escola intramuros.

Nessa perspectiva, os professores e as professoras cujo lócus de atuação é o espaço prisional têm muito a nos ensinar com seus saberes, gestados na prática docente realizada em prisões, legitimadores da ação docente diante dos desafios impostos pela realidade a que se expõem.

Em seus estudos sobre os profissionais reflexivos, Schön (*apud* CONTRERAS, 2002, p. 108) afirma que:

há, contudo, ocasiões nas quais (um profissional) possa estar refletindo sobre sua prática enquanto se encontra nela mergulhado (?). Nessas ocasiões é quando melhor se evidencia a colocação em funcionamento dos recursos profissionais que não se explicam pelo domínio de um repertório técnico ou de determinadas regras para tomada de decisões. Ao contrário, requer dos profissionais a capacidade de criar novas perspectivas, de entender os problemas de novas maneiras não previstas em seu conhecimento anterior.

Em consonância com o pensamento de Schön, pode-se dizer que diante dos professores que atuam em espaços de privação de liberdade está o desafio de educar à liberdade, nos domínios do cárcere. Tal desafio, assim como tantos outros que diariamente surgem, exige dos professores decisão e ação. Ao agir, nas palavras de Campos (2009, p. 26), “o docente elabora saberes produzidos pela sua prática”. A tais saberes Tardif (2014) chamará *saberes experienciais*.

Tardif (2014, p. 49) diz ainda que os saberes experienciais:

são [...] práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação.

Para Tardif (2014, p. 11), “não há como falar do saber, no âmbito dos ofícios e das profissões, como a profissão docente, sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto de trabalho” (no caso, o espaço da prisão). Segundo o autor, “o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer”.

O trabalho docente, portanto, estaria estritamente relacionado ao contexto onde se desenvolve, influenciando e sendo por ele influenciado. Daí a necessidade de levar-se em conta a pessoa, o sujeito que realiza o trabalho (sua identidade, sua experiência de vida, sua história profissional) e sua relação com outros sujeitos na escola (alunos e outros professores).

Tardif (2014, p. 15) afirma que o saber dos professores é sempre ligado a uma situação de trabalho com outros (alunos, colegas, pais, etc.), um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola, a prisão), enraizado numa instituição e numa sociedade.

4 Por uma pedagogia do cárcere: pensando uma “grade” curricular capaz de romper grilhões, ao invés de reforçá-los

De acordo com Câmara (2008), “a escolha de estratégias pedagógicas apropriadas é fundamental no processo de ensino e de aprendizagem, diante das demandas dos indivíduos sujeitos da ação educativa [...]”.

Segundo a autora, “nesse sentido, se propõe a relevância de desenvolver e implementar programas educativos que satisfaçam as necessidades e as aspirações dos privados de liberdade [...]”, apontando para as desigualdades, marca indelével da nossa sociedade, que, na sua visão, atravessam as trajetórias de vida e escolares dos presos e presas, negando-lhes a possibilidade de sucesso e permanência na escola.

Ainda sobre a relevância social do trabalho docente em contextos de privação de liberdade, Onofre (2007, p. 26) diz o seguinte:

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 fundamenta-se, independentemente do espaço em que a escola esteja inserida, nas “formas dialógicas de interação”.

Conforme a autora, a função primeira da escola, esteja onde estiver, é “mediar saberes,

culturas e a realidade” (ONOFRE, 2007, p. 26). Sendo assim:

há de 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; e, segundo, conhecer-se como sujeito capaz de agir nesse mundo e transformá-lo.

Ainda segundo Onofre (2007, p. 23):

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 [...]. É um lugar onde vivem experiências numa situação de interação, em que existe a possibilidade de respeito mútuo, de troca e cooperação, o que contribui para que a pena possa ser vivida de maneira mais humana.

Uma “pedagogia do cárcere” tem como mote principal educar para a liberdade em um ambiente marcado pela opressão, não devendo esta última ser subestimada, pois se constitui na circunstância em que está inserido o sujeito preso.

Para complementação da abordagem deste artigo, cita-se uma frase do filósofo espanhol José Ortega y Gasset (1883-1995): “eu sou eu e minha circunstância, e se não salvo a ela não salvo a mim”. Do ponto de vista orteguiano, o eu (o sujeito preso e sua subjetividade) e a circunstância (a escola na prisão e suas peculiaridades) seriam inseparáveis. Assim, o eu e sua circunstância se influenciariam mutuamente, descartando qualquer possibilidade de neutralidade no que diz respeito aos atores sociais envolvidos nos processos formativos circunscritos no espaço da prisão.

Leme (2011, p. 246) ressalta a importância de buscar uma concepção de currículo para suprir as especificidades encontradas na escola dentro da prisão. Segundo o autor, o currículo, neste contexto, não deve ser visto como apenas mais uma “grade”, ao contrário, deve tentar responder às necessidades e características de uma educação de jovens e adultos presos. Leme (2011), propõe um modelo curricular contextualizado, flexível, adaptado ao que chama de “outro mundo”, referindo-se ao ambiente prisional (“a circunstância”, no pensamento orteguiano). O autor defende que à “[...] educação de jovens e adultos presos precisamos ir além, precisamos ousar e criar novas formas educacionais”.

Ainda segundo Leme (2011), a escola dentro da prisão é “um espaço de realização e de construção de novos projetos”. Embora, segundo ele, ainda prescindida de “alguns elementos que façam da ‘cela de aula’ uma escola de verdade, uma escola que contribua com a reintegração social dos cativos [...]”.

Fala-se então em adequar os modelos curriculares à realidade de cada estabelecimento

penal onde a escola está inserida, dadas as particularidades do processo educacional desenvolvido para pessoas jovens e adultos privados de liberdade.

Tais ideias encontram respaldo nos estudos nos/dos/com os cotidianos. De acordo com Lopes (2011, p. 162), para tais estudos:

[...] o currículo é aquilo que é praticado pelos sujeitos nos espaçostempos em que se esteja pensando a formação. [...] engloba, no entanto, todos os múltiplos contextos em que os sujeitos são constituídos como redes de subjetividades.

De acordo com Alves (*apud* LOPES, 2011, p. 162), os praticantes de pesquisas nos/dos/com os cotidianos devem se propor a:

captar o cotidiano em sua própria lógica caótica, sem tentar domesticá-lo, no sentido de entender como os sujeitos se constroem como seres autônomos e o currículo produz práticas emancipatórias em ambientes fortemente regulados.

Lopes (2011, p. 161) ressalta que “qualquer acontecimento que se passe na escola, e os eventos curriculares são alguns deles, não é produzido apenas na escola nem fica a ela restrito”.

De acordo com a autora, há “um enorme contingente de contextos trazidos para a escola pelos diferentes sujeitos que a frequentam e passa a fazer parte dos outros contextos em que esses sujeitos se constituem”.

Onofre (2007, p. 26) diz que “nenhuma proposta que envolva compartilhar, interagir, intersubjetivar é simples, porém pode resgatar, em uma instituição que ‘funciona pelo avesso’ [...]”. Para a autora, como mencionado anteriormente, “[...] a função primeira da escola (é): mediar saberes, culturas e a realidade”.

Nesse viés, Machado (2002, p. 51) destaca o caráter polissêmico da educação, fato que inevitavelmente “[...] implica levar em conta que seu espaço, seus tempos, suas relações podem estar sendo dotados de significados diferentes [...] dependendo da cultura e do projeto dos diversos grupos sociais nela existentes”.

Para Sacristán (2000, p. 61-62):

O aluno que se confronta com os mais variados aspectos do currículo não é um indivíduo abstrato, mas proveniente de um meio social concreto e com uma bagagem prévia muito particular que lhe proporciona certas oportunidades de alguma forma determinantes e um ambiente para dar significado ao currículo escolar. [...] Os alunos de diferentes coletividades, classes ou grupos sociais que compõem o grupo social ao qual vai se dirigir um sistema curricular, têm pontos de contato com as diferentes parcelas da cultura e diferentes formas de entrar em contato desiguais com ela. [...] estão desigualmente familiarizados e capacitados para se confrontarem com o currículo.

Nesse ínterim, o ambiente da prisão, e, conseqüentemente, a escola inserida nesse contexto, constituem ponto de convergência de diferentes culturas que se entrecruzam, se combinam, se repelem, se entrelaçam, se modificam... Estudiosos da área falam da existência de uma “cultura carcerária”, pois, “ao isolar o preso da sociedade, a instituição carcerária possibilita a emergência de uma ‘sociedade dentro da sociedade’ [...]” (PAIXÃO, 1985 *apud* ONOFRE, 2014, p. 52).

Nas palavras de Silva (2014, p. 150), “o currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida [...]. O currículo é documento de identidade”.

Nos dizeres de Câmara (2008), “um currículo que norteie trabalhos em educação prisional deve ter os saberes, sabores, travos e ranços das diversas experiências vividas não pelo detento, mas também pelos educadores [...]”.

Uma “pedagogia do cárcere”, sob esse ponto de vista, deve ser livre, por mais contraditório que pareça, pautada numa metodologia dialógica, onde o diálogo tem lugar de destaque. Exige o despojar-se de crenças e de preconceitos, dado o marcante sincretismo ideológico e sociocultural da população carcerária.

5 Metodologia

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa na qual o interesse central é entender como a realidade é construída pelos sujeitos (alunos presos), percebidos aqui como atores sociais, e refletir sobre a possibilidade de elaboração de currículos que considerem as subjetividades e os contextos de vida dos sujeitos presos.

Para tanto, arcabouço teórico envolve textos impressos e on-line de pesquisadores da área da educação escolar nas prisões, com destaque para as obras escritas e/ou organizadas pela Professora Dra. Elenice Maria Cammarosano Onofre, Coordenadora do Núcleo de Investigação e Práticas em Educação em Espaços de Restrição e Privação de Liberdade (EduCárceres/UFSCar).

Selecionaram-se obras que fazem referência direta à educação escolar na prisão e/ou às práticas educativas desenvolvidas no espaço-tempo da prisão. O referencial teórico inclui ainda estudos sobre teorias de currículo realizados por Lopes (2011) e Silva (2014), os escritos de Foucault (2009) sobre a história da violência nas prisões, os estudos de Freire (1987) sobre as relações opressoras da estrutura social brasileira, além das pesquisas sobre o saber docente de Tardif (2014) e Gauthier (2013).

6 Considerações finais

A escola na prisão congrega indivíduos que compartilham a condição de privados de liberdade, mas, oriundos de diferentes culturas, detentores de diferentes saberes e visões de mundo. Em resumo, cada preso e presa têm uma bagagem cultural própria, culminando na grande diversidade verificada nos estabelecimentos penais brasileiros.

Uma clientela tão peculiar demanda um currículo atento às diversidades presentes no espaço da prisão, bem como práticas pedagógicas que mantenham estreita relação com os diversos contextos ali existentes.

Não há como ignorar os sujeitos, suas expectativas, sua cultura, sua experiência de vida, seu ambiente de origem, seus direitos...

Alguns avanços são percebidos, principalmente, no âmbito das políticas públicas voltadas para a comunidade carcerária, a exemplo da Resolução n.º 2, de 19 de maio de 2010, por meio da qual o Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica estabeleceu as Diretrizes Nacionais à oferta de educação para jovens e adultos privados de liberdade em estabelecimentos penais (BRASIL, 2013). Tal resolução constitui um marco normativo, até então inexistente, que permite a institucionalização da oferta de educação no sistema prisional.

Antes da existência de uma diretriz nacional para a política de educação em espaços de privação de liberdade no Brasil, as ações voltadas para a oferta de educação escolar na prisão ainda se organizavam como projetos de governo, em vez de política de Estado.

Na Bahia, por exemplo, há um Plano de Educação que respalda as práticas educativas em andamento nas Unidades Prisionais do Estado, fruto do trabalho conjunto entre a Secretaria de Estado da Educação e a Secretaria de Estado da Administração Penitenciária e Ressocialização.

Esse documento é um marco situacional do Estado referente à educação para jovens e adultos privados de liberdade, que estabelece metas e objetivos para garantir o direito à educação, legalmente instituído.

No entanto, o desafio de superar a cultura do improvisado (de espaço, de material didático e de formação docente para a educação prisional) permanece um grande desafio a superar.

Contudo, espera-se que a percepção das desigualdades, o exercício da reflexão coletiva, o surgimento de um senso de justiça social e a mobilização da sociedade em torno da temática fortaleçam políticas públicas, ferramentas importantes para garantia de direitos constitucionais e humanos, a fim de promover cidadania com vistas a uma mudança efetiva na atual cultura da prisão.

A busca de um ponto de equilíbrio que nos possibilite, ao mesmo tempo, garantir que a escola, mesmo inserida no estabelecimento penal, cumpra sua função social e que a prisão não perca de vista os objetivos que lhe foram historicamente atribuídos, quais são, a disciplina e a segurança. A caminhada rumo à garantia do direito à educação dos privados de liberdade continua.

Em algum lugar entre as teorias pedagógicas e as inerentes aos estabelecimentos penais estão os fundamentos para a construção de uma “pedagogia do cárcere”, que requer um modelo de educação escolar menos utópico e idealizado, mais lúcido, confiante, consciente dos limites e das barreiras ainda não transpostas.

Uma “pedagogia do cárcere” elaborada por professores que, diariamente, percorrem os corredores escuros e frios, rodeados por ferro e concreto, chaves e cadeados. Uma pedagogia que, longe de constituir-se num repertório baseado no senso comum, firma-se nos saberes experienciais docentes aliados aos conhecimentos advindos das pesquisas contemporâneas sobre educação escolar na prisão.

Referências

- BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica**. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.
- CÂMARA, Heleusa Figueira. Saberes, Sabores, Travos e Ranços: a vida no currículo. *In*: MACHADO, Maria Margarida (org.). **Formação de Jovens e Adultos**. Brasília: SECAD/MEC, UNESCO, 2008. p. 85-102.
- CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 37. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1995.
- GAUTHIER, Clermont *et al.* **Por uma teoria da Pedagogia**. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Editora INIJUI, 2013.
- GRACIANO, M.; SCHILLING, F. I. A educação na prisão: hesitações, limites e possibilidades. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v. 13, p. 111-132, 2008.
- LEME, José Antônio Gonçalves. Analisando a “grade” da “cela de aula”. *In*: ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano; LOURENÇO, Arlindo da Silva (orgs.). **O espaço da prisão e suas práticas educativas: enfoques e perspectivas contemporâneas**. São Carlos: EdUFCar, 2011. p. 245-265.
- LOPES, Alice Casemiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.
- MACHADO, Cristina Gomes. **Multiculturalismo: muito além da riqueza e da diferença**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- MAGALHÃES, Carlos Kildare *et al.* A circunstância em José Ortega y Gasset: aproximações ao inconsciente junguiano. **Psicologia USP.**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 58-66, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pusp/v29n1/1678-5177-pusp-29-01-58.pdf>. Acesso em: 16 set. 2020.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano (org.). **Educação escolar entre as grades**. São Carlos: EdUFSCar, 2007.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. **Educação escolar na prisão**: o olhar de alunos e professores. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

SOUZA, Welliton Borges de; SANTOS, Eliane Nascimento dos; OLIVEIRA, Márcia Novais. Dilemas e conflitos vividos por docentes da educação de pessoas jovens e adultas no contexto da educação prisional. *In*: ENCONTRO INTERNACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, n. 2, 2015, Salvador. **Anais [...]**. Salvador: Universidade do Estado da Bahia/Departamento de Educação/Campus I, 2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.