

EDUCANDO PARA A LIBERDADE

A natureza da educação carcerária e a (re)socialização de presidiários

Marcus Linhares* e António Teodoro**

O presente artigo é fruto de uma experiência didática pautada em um estudo de caso avaliativo sobre o programa Educando para a Liberdade, executado no interior dos presídios brasileiros, que visa a educação, (re)socialização, reintegração e profissionalização dos cidadãos presos, num contexto de precárias e inhóspitas condições em que estes vivem e convivem nas penitenciárias. O artigo tem como objetivos (i) contrastar a teoria com a prática de tal programa e (ii) analisar a influência das expectativas dos presos na sua reintegração na sociedade. A problemática é norteadada por uma busca de significados para os objetivos do Estado, as suas políticas públicas de educação e os programas e ações de (re)socialização dos presidiários.

Palavras-chave: Brasil, educação, sistema penitenciário, (re)socialização

Introdução

A liberdade se fundamenta no poder de usufruir de todos os direitos sociais comuns, partindo do princípio que direito social seja a relação entre o direito individual, constituído pela dignidade do homem, jus naturalismo (direito inato) e iluminismo (valorização do indivíduo perante o Estado), e os direitos que decorrem do constitucionalismo social, que surge da idéia de que as relações sociais não se alcançam apenas contra o Estado, mas, sobretudo, pelo Estado que gera «segurança jurídica» necessária e importante para tais relações.

Tal liberdade assume um compromisso de conduta conveniente ao desenvolvimento da vida individual e social cujas aptidões constituem o chamado sentido moral dos indivíduos. Essa con-

* Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (Picos, PI/Brasil).

** CeiEF – Centro de Estudos e Intervenção em Educação e Formação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (Lisboa/Portugal).

duta de liberdade, aparentemente contraditória, se baseia na verdade inquestionável de que as pessoas precisam desenvolver uma cultura imposta por limites. A cultura de limites, portanto, é fundada na respeitabilidade mútua, seja individual ou social, a fim de que as organizações sociais tracem rotinas e histórias de desenvolvimento de interesses comuns.

Neste sentido, a discussão sobre a liberdade e a cultura de limites passa a reconhecer parâmetros mais significativos a partir do momento em que alguns indivíduos, no íntimo de seus cotidianos, definem seu arbítrio baseado, especialmente, na satisfação de suas necessidades. E no auge das diferentes representações sociais, resultado da interação comum com determinado grupo de indivíduos, passam a interpretar de maneira errônea a idéia de sua «liberdade individual», seccionando as condutas morais.

Tanto a defesa da liberdade individual quanto as condutas morais são, por meio constitucional, de responsabilidade reguladora do Estado. Sua execução deve ser efetiva a partir do momento em que o indivíduo desconhece os parâmetros que dão sustentação à cultura imposta pelos limites.

No decorrer da História, inúmeros instrumentos foram desenvolvidos para tal princípio regulador. O mais conhecido é o de privação da liberdade em instituições criadas para condicionar o caráter remediador, ou seja, a prisão.

Não obstante a existência de diversas nomenclaturas (prisão, cadeia, cárcere, dentre outras), todas elas se referem a um espaço institucional da justiça moderna arquitetado de forma a acolher pessoas condenadas pelos tribunais para cumprir tratamentos penitenciários, denominados de pena, que pode ser decretada judicialmente como medida de privação de liberdade para efeitos de segurança antes do julgamento ou como resultado do poder de punição. Sobre o assunto, Ottoni (1997: 15) diz que

embora os termos pena e prisão se interliguem, não são a mesma coisa. Como é sabido, o instituto da pena surgiu nos primórdios da civilização. Sempre se caracterizou por seu conteúdo polêmico. Valia, há certo tempo, para a preservação da espécie humana. Depois, emprestaram-lhe o valor retributivo e de intimidação, pela punição severa, chegando até os dias atuais com conceito mais pacífico. Assim, o instituto da pena permanece simultaneamente velho e novo e, essencialmente questionador.

A história da relação entre prisão e pena se apresenta paralela à história da humanidade e, como esta, passa a tomar novas formas ao se constituir num instrumento de defesa social (i) retributivo, ou seja, aquele em que não há nenhuma preocupação com a pessoa do criminoso, somente com o que ele deverá retribuir a sociedade em forma de castigo, ou (ii) remediador, que prima pela socialização. Conforme escreve Foucault (1987: 17),

essa «obviedade» da prisão, de que nos destacamos tão mal, se fundamenta em primeiro lugar na forma simples da «privação de liberdade». Como não seria a prisão a pena por excelência numa sociedade em que a liberdade é um bem que pertence a todos da mesma maneira e ao qual cada um está ligado por um sentimento «universal e constante»? Sua perda tem portanto o mesmo preço para todos; melhor que a multa, ela é o castigo «igualitário».

Ao longo do tempo, percebe-se uma intenção maior do Estado em descartar fórmulas, projetos ou modelos tradicionais de pena e prisão como mecanismo de repressão da criminalidade, sem que isso represente uma afronta à lei penal. O que define essas considerações modernas em torno do estudo das punições é o histórico de insucesso do sistema tradicional, somado à necessidade de usar o conhecimento científico como tática de reestruturação do indivíduo, orientada para contemplar dois objetivos: (i) garantir à sociedade a eficácia do caráter regulador, criando ao condenado a obrigação de retribuir sua falha de comportamento frente a uma estrutura prisional; e (ii) proporcionar a este condenado a participação em programas que oportunizem vislumbrar caminhos para sua remediação. Na visão de Foucault (1987: 297), «a educação do detento é, por parte do poder público, ao mesmo tempo uma precaução indispensável no interesse da sociedade e uma obrigação para com o detento».

O Sistema Penitenciário Brasileiro, a exemplo de muitos países, não tem conseguido atingir o seu principal objetivo que é a (re)socialização dos seus internos. A superlotação das prisões, as precárias e insalubres instalações físicas, a falta de treinamento dos funcionários responsáveis pela reeducação da população carcerária e a própria condição social dos que ali habitam são alguns dos principais fatores que contribuem para o fracasso do sistema penitenciário brasileiro no tocante à recuperação dos seus internos.

Tudo isso mantém a antiga tradição do sistema penitenciário – que no fundo é um enorme cano de esgoto social, invisível porque corre sob a terra, despejando nos presídios os indesejáveis que desfilarão numa imaginária passarela dos mais variados tipos de comportamento humano fazendo com que o papel da tal ressocialização seja delegada aos próprios presos que, já cumpriram a pena e saem às ruas como se estivessem em busca de vingança por tudo que passaram na prisão. (Souza, 2006: 10)

Cenário

De entre inúmeros programas, o mais recente em âmbito nacional é o Educando para a Liberdade, que vem sendo implementado nos presídios de regime fechado e de menores infratores no Brasil desde 2003. Com base no desdobramento e implantação deste programa, somado ao interesse de vivenciar propostas concretas de modificação do sistema penitenciário brasileiro, formou-se a intenção de construir esta pesquisa. A reflexão sobre o assunto foi norteada pela premissa de que «ninguém é irrecuperável». Isto porque se acredita num cenário cujos índices de recuperação e de readaptação social dos encarcerados seja realmente possível. Para dar vazão a essas inquietações foi preciso ir a fundo às contradições do sistema, entendê-las e, a partir desse ponto, avaliar o vetor da educação que fundamenta uma iniciativa remediadora do caráter individual, tal como propõe o programa Educando para a Liberdade. Do mesmo modo, o desenho da pesquisa mostrou a importância crucial de se verificar o grau de interesse e comprometimento dos encarcerados. Foi, então, refletindo nas condições de vida desses atores que surgiram questiona-

mentos como: há efetivo interesse em participar de um programa de educação prisional? Em que medida? Existe a expectativa de que ele seja capaz de promover condições melhores de vida numa fase extramuros? A simples existência do programa é suficiente para aliviar as tensões psicológicas típicas do cárcere? Como isso ocorre?

O programa Educando para a Liberdade está baseado em duas convicções: (i) a educação é um direito de todos; e (ii) a concepção e implementação de políticas públicas visando ao atendimento especial de segmentos da população estrutural e historicamente fragilizados constituem um modo significativo pelo qual o Estado e a Sociedade podem renovar o compromisso com a realização desse direito fundamental e com a democratização de toda a sociedade. Tal programa é resultado de um importante acúmulo de ações que fundamentam políticas públicas de integração e cooperação que vêm sendo desenvolvidas entre setores do Ministério da Educação (por meio do Departamento de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade), do Ministério da Justiça (Departamento Penitenciário Nacional e Secretarias Estaduais de Justiça) e da representação da UNESCO no Brasil.

A partir de tais bases ideológicas e legais o projeto se possibilitou a definição, com mais precisão, das dimensões nas quais o projeto deveria operar e qual metodologia a ser adotada.

Segundo o programa Educando para a Liberdade (2005), a primeira dimensão está relacionada com a mobilização e a articulação das pastas da Educação e da Administração Penitenciária nos estados para uma oferta coordenada. A segunda dimensão abrange as identidades e as práticas dos profissionais que ajudam a organizar o atendimento educacional no interior dos estabelecimentos penais. A terceira dimensão, por fim, compreende os aspectos de ordem pedagógica.

Do método

O método de pesquisa correspondeu a um estudo de caso avaliativo em que se representa uma maneira de investigar um tópico empírico, seguindo-se um conjunto de procedimentos pré-especificados, de forma tal que, para Yin (2005: 32), «investiga-se um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos».

Para compreender como as expectativas influenciam os resultados obtidos, analisaram-se os discursos e aspectos abordados em entrevistas. Isso resume, para Yin (*ibidem*: 43), que «o estudo de caso é confeccionado através das questões sobre um campo e um objeto, das suas proposições, da sua unidade de análise, da lógica que une os dados às suas proposições e os critérios para interpretar as constatações».

Seguindo essa metodologia, portanto, a avaliação ocorre a fim de constatar acertos e falhas nos processos, além de dispor cientificamente de dados que comprovam ou não a eficácia do programa,

baseado no seu propósito de diminuição da reincidência e (re)socialização. Munidos de tais dados, a avaliação procede com as conclusões acerca das propostas de instrumentos que poderão enriquecer o programa e a inclusão de conceitos e bases científicas a partir das reais necessidades demonstradas pelos participantes durante o processo da pesquisa, com o objetivo de se criar um foco bem definido do processo de retificação condizente com a realidade das estruturas.

A entropia das relações ou a natureza da educação no cárcere: cenário de punição ou de educação?

A entropia a que se refere este capítulo é baseada nos princípios científicos de que o comportamento normal da natureza é a inquietude de seus elementos. Refere-se ainda à desordem de um sistema e à possibilidade de medir esse caos, desde que esta medida confira aos elementos a oportunidade – mesmo que em condições adversas – de se estabelecerem ordenados na intenção de se obter um resultado em ordem ou de interesse comum.

Originalmente, segundo Feltre (1996), «entropia» (troca interior) surgiu como uma palavra cunhada do grego de *em* (*en* – em, sobre, perto de) e *sqopg* (*tropêe* – mudança, o voltar-se, alternativa, troca, evolução). O termo foi primeiramente usado em 1850 pelo físico alemão Rudolf Julius Emmanuel Clausius (1822-1888) e apresentado como tendência universal de todos os sistemas – incluídos os econômicos, sociais e ambientais –, tratando de uma situação de ordem à crescente desordem. A lei da entropia mina a idéia da história como progresso. Para Feltre (1996), numa visão mecanicista, a ênfase está unicamente no que se ordena, e se desconsidera a desordem causada pela ordenação.

Quando voltado para o objeto de estudo desta pesquisa, percebe-se que a idéia de entropia surge das relações sociais e educacionais vivenciadas por indivíduos no leito de sua liberdade, que por sua vez corresponde à desordem, e passam radicalmente a um processo de ordem na forma de exclusão social, privação da liberdade e a oportunidade de participar de um programa de educação dentro do presídio.

De maneira geral, parece impossível observar espaço para doutrinas educacionais dentro das prisões. Isto porque a estrutura ou o modelo de mecanismo de punição da justiça criminal traz à tona constantemente os métodos tradicionais de penalidades corpóreas, como a racionalização alimentar, vigilância física, constantes isolamentos em celas chamadas de solitárias, o excesso de ócio, o desrespeito moral e até mesmo a privação sexual. Sem mencionar as penas psicológicas como a exclusão dos direitos sociais e o enquadramento numa disciplina torturante ao comportamento. Então, o desafio de conquistar espaços para incluir a educação na mente e no corpo dos presidiários necessita de um parâmetro de ensino-aprendizado, produção e aproveitamento diferenciados.

Durante a realização desta pesquisa houve a necessidade de ouvir os diversos atores abrangidos pelo tema trabalhado (presidiários, carcereiros, diretores, professores). Assim, o grau de deta-

lhamento obtido em certos pontos não seria atingido caso não fossem consultadas as próprias pessoas inseridas no ambiente das prisões. Um dos presidiários entrevistados, por exemplo, quando perguntado sobre o ambiente de aula, ofereceu uma resposta enfática:

Me sinto bem porque estou aprendendo e ocupando a mente, mas não me sinto à vontade... É um presídio, né?

Repare-se na profundidade e na sutileza que o depoimento revela: se, por um lado, o detento exprime inicialmente certa satisfação por «estar aprendendo» e «ocupando a mente» – ainda que dito de maneira sobejamente contida –, por outro, chega a causar desconforto o fato de se presenciar a admissão aflita dele em não se sentir à vontade para o exercício de atividades educacionais. Afinal, como ele próprio lembra, aquilo não é um ambiente tradicional de aprendizado escolar. É importante que se observe, portanto, que mesmo durante o momento em que se desenvolvem as atividades do programa Educando para a Liberdade, a todo instante os presidiários-alunos são «advertidos», tacitamente, para retomarem sua condição de sujeito encarcerado. Ou seja, nem mesmo as eventuais fugas espirituais ou de imaginação se dão por completo: tenha-se em vista o conjunto de fatores que cumprem o papel de reconduzi-los, imoderadamente, à condição de presidiários. É o caso da estrutura gradeada do ambiente, da vigilância incessante, das cadeiras nomeadas para facilitar a fiscalização quanto a possíveis danos materiais com o fim de fabricar artefatos que possam ser usados em rebeliões ou escavações, da obrigatoriedade de andar algemado até a sala de aula, etc.

Para que esse poder disciplinar possa se fazer além do repúdio a um ato infrator, ele deve vazar para toda a vida e todo o tempo-espaço das prisões e fora delas. As prisões, então, passam a ser local de observação por completo da vida dos indivíduos. Tudo passa a funcionar dentro de um grande mecanismo de vigilância, onde o controle de cada detento é exercido. O sistema penitenciário revela-se, então, como uma indução do estado social e um lugar que fabrica não os corretivos de um ato condenável, mas o «personagem» que Foucault nomeia de delinqüente, já que o delinqüente se distingue do infrator pelo fato de não ser tanto seu ato quanto sua vida o que mais o caracteriza. (Fernandes, 2006: 27)

No que se refere a uma estratégia diferenciada, é válido ressaltar que a educação nos presídios brasileiros, sobretudo aqueles que participam do programa Educando para a Liberdade, é derivada dos princípios do programa de Educação de Jovens e Adultos – EJA. Trata-se do segmento de ensino da rede escolar pública brasileira que acolhe tanto os jovens e adultos que não completaram a educação básica em idade apropriada e querem voltar a estudar quanto públicos específicos, por conta de certa diversidade ou desigualdade social. No início dos anos de 1990, o segmento do EJA passou a incluir também as classes de alfabetização inicial. O segmento é regulamentado pelo artigo 37º da Lei nº 9 394 de 20 de Dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e é a base metodológica dos programas de educação nos presídios.

De fato, a prisão, definida pela sua funcionalidade de privar de liberdade, não propõe realmente a idéia de reabilitação prevendo a educação (re)construtiva, visto que seu ambiente físico e social não oportuniza tais possibilidades. É esta estrutura que envolve – ou «cerca» – as atividades do detento-aluno e as práticas educacionais dos professores.

O presidiário: as expectativas como alimento da alma / O professor: o olhar e o saber além dos muros / A direção: os pulsos para vigiar

Antes de começar a responder suas questões, professor, eu queria saber sobre a remição. Estas aulas são ótimas, mas como é que a gente sabe se vai diminuir a pena? (Trecho de entrevista realizada com detento do presídio José de Deus Barros, localizado na cidade de Picos, em 7 de Abril de 2009)

Era o entrevistador, por um momento, entrevistado. As mãos algemadas não foram suficientes para impedir que os presidiários-alunos assinassem, com desenvoltura, os seus nomes no termo de autorização de entrevista, nomes esses que ficaram por muitos esquecidos devido ao tempo de reclusão. Uma cena chocante: a contradição da liberdade da arte escrita, conseguida por esforço uno, e a agressão física das algemas que faziam lembrar que esta liberdade era vigiada – ou encarcerada.

No primeiro momento, toda a cultura da prisão prevalece, influenciando a maneira de ser e de agir de cada participante. A sala (ou cela de aula) é marcada por algumas características físicas específicas e a rotatividade dos alunos em sala de aula é muito grande, visto que há constantes transferências de presídio, progressão de regime, ou mesmo cumprimento total da pena e retorno à sociedade.

Este cenário demonstra ou impõe alguns valores:

Os limites da prisão reinstauram nesta nova sociedade a idéia de seres desindividualizados cujos hábitos são constrangidos a um padrão, assim como são reengendradas as conformações, o modo de agir, as formas de oposição/dominação/submissão e, sobretudo, as formas de resistência no plano das relações sociais. (Hassen, 1999: 114)

Como componente deste processo, o que não se pode deixar de destacar é que a heterogeneidade dos indivíduos, e de seus delitos, gera uma aprendizagem paralela de um conjunto de comportamentos que podem desvirtuar a expectativa do preso em relação ao programa. É outro grande desafio. Por isso, vale a reflexão: o indivíduo está sem liberdade, com excesso de ócio, convivendo com pessoas muitas vezes mais perigosas que ele; por meio desse ambiente propício, começa a descobrir outras modalidades de crime; ora, é possível que sua expectativa de retomar a liberdade a partir da educação no presídio seja unicamente para cometer outros crimes.

Por conta da possibilidade de desvirtuar o indivíduo, alguns presídios separam os presidiários participantes e os não participantes do programa. Tal separação, já no interior do presídio, também

pode acontecer porque os presidiários que não participam do programa vêem nos demais a figura de um detento capaz de «trair» ou «delatar» os demais.

Em meio a tantas grades, cadeados, muros altos e aparatos de segurança, há, contudo, seres humanos, ainda que amontoados como «num depósito de corpos», conforme expressão utilizada por um agente carcerário entrevistado. As condições são sub-humanas. O amanhecer e o anoitecer ocorrem rigorosamente do mesmo jeito, com as mesmas regras, com a mesma umidade. Falta assepsia, não há vaidade. As frestas de luz do sol não têm graça, as pessoas são as mesmas, com os mesmos direitos e cientes de que isso vai continuar ainda por muito e muito tempo. Parece não haver individualidade, peculiaridade. Todos parecem estar, de fato, juntos num «depósito de corpos». A que se apegar, então?

Aspectos práticos sobre o funcionamento do programa Educando para a Liberdade

Para a execução do programa pedagógico, da realização das aulas e das atividades complementares, o programa exige a adequação do presídio às práticas educativas. No presídio visitado para a realização desta pesquisa, uma das celas – na ala para presos de bom comportamento – foi transformada em sala de aula. É ampla, confortável, com vários trabalhos expostos nas paredes, similar às salas de aula de uma escola tradicional. Quer dizer, o ambiente é caracterizado para que todos se sintam como em qualquer escola. Entretanto, é impossível não perceber a grade fechada e um agente penitenciário de plantão do lado de fora. De qualquer maneira, as opiniões favoráveis sobre aquele ambiente são quase unânimes:

Na sala de aula a gente faz muitas atividades bacanas. Tudo pra aprender a ler e escrever. As professoras são criativas e animadas e nos respeitam. É por isso que a gente respeita elas.

Uma professora falou uma vez que outra professora perguntou se ela não tinha medo de dar aula pra gente. A nossa professora respondeu que aqui é uma sala de aula normal e que nós somos comportados e talvez era melhor dar aula pra gente do que pra alunos das escolas normais, lá fora.

É uma sala de aula normal. Eu estudei até os cinco anos e sei que é igual a uma sala normal, mas de vez em quando a gente se dá conta que tá num presídio, pois o agente fica do lado de fora.

Eu me sinto como se tivesse na escola mesmo, pois eu nunca estive. Então, esta tá sendo minha chance. Depois que eu sair eu já sei como funciona uma escola. Daí eu vou querer continuar, pois não vou ficar sem rumo na escola.

A sala é boa. Eu acho que a professora também acha, pois ela se movimenta na sala e não tem medo de se movimentar perto da gente. Pelo contrário, ela vai à nossa carteira, pega na nossa mão, ensina e tudo acontece de verdade.

Todos esses discursos indicam que, num determinado momento do dia, a vida dentro de um presídio – seu cheiro, as grades, os muros, a ausência do tempo como elemento mensurável e as péssimas condições de vida – parece ganhar outro ritmo, outra atmosfera. As simples atividades realizadas pelos professores em sala de aula, os comentários e os elogios sobre uma melhora de comportamento, ou até mesmo a não percepção momentânea de que aquele espaço também é uma cela, faz com que exista uma transposição de lugar. Ali, naquele instante, pouco se parece com um presídio. O contato com os novos elementos do saber faz de cada aula, a cada dia, um momento único capaz de retomar comportamentos similares aos vivenciados fora do presídio. São estas experiências que colocam os presidiários em contato, novamente, com o mundo.

Quanto à estrutura física do presídio, é manifesta a preocupação do programa em seguir as diretrizes previamente traçadas para seu funcionamento. Ao caminhar pelo local é de fácil percepção a idéia de vigilância e punição, preconizada por Foucault (1987). Caminhando pelos corredores, nota-se que os espaços possuem significados específicos, repletos de simbologia e de códigos predeterminados para a garantia da ordem. Há lugares que são evitados ou simplesmente proibidos. O que se considera «seguro» não passa de um local frio e estigmatizado, preenchido por pessoas que não podem, de forma alguma, conviver em sociedade e que são obrigados a resistir ao castigo imposto.

A arquitetura impõe uma forma de submissão a quem passa por ali. O exercício de paciência é aguçado, haja vista a necessidade de esperar ordens dos agentes, inclusive para o desenvolvimento desta pesquisa. Isso faz lembrar, constantemente, que vontades individuais não existem naquele ambiente.

Contrastando com os pavilhões onde ficam as celas, a quadra de esporte (para o banho de sol e para as aulas de educação física aplicadas aos participantes do programa), o refeitório e a cozinha, o parlatório, a ala das visitas íntimas, a sala do advogado, a enfermaria, o espaço religioso (culto ecumênico) e o pavilhão escolar, todos esses locais apresentam uma atmosfera menos hostil e agressiva.

A cela de aula fica localizada num pavilhão diferente de onde a maioria dos presos fica. Esta locomoção entre a cela do cárcere até à cela de aula é um momento crítico, tanto para os agentes como para os presidiários. Diz um agente carcerário:

É um trabalho cansativo, porque são 20 presos e eles estão em celas diferentes e todo cuidado ao tirar um detento de uma cela é pouco. Rola uma tensão muito grande entre os demais que não participam, pois acontece que quando a gente chega para tirar os presos que participam do programa, temos que obrigar os outros a encostarem no fundo da cela, um agente fica apontando a arma. O outro coloca as algemas nos presidiários que vão sair. Daí abre a cela, retira o detento, fecha a cela e só depois abaixa a arma e os outros relaxam.

A locomoção é feita um a um. Os presidiários saem algemados de suas celas e assim permanecem até à porta da cela de aula; entram, e só então são retiradas as algemas. É um ritual diário. O processo inverso acontece ao fim da aula.

Cabe registrar que o rigor e a repetição de rotinas explicam a grande contrariedade e resistência dos agentes carcerários em relação ao programa. A questão da segurança é basilar, pois qualquer falha pode gerar rebeliões ou fugas. Para estes agentes, esse tipo de trabalho é uma espécie de ofício à parte.

Além de agentes, nós temos que ser bedéis¹ (Queixa proferida por um agente entrevistado para esta pesquisa)

A rotina passa, então, a alimentar expectativas nos presos, expectativas que vão desde a simples participação diária nas aulas, até mesmo à perspectiva de remição da pena. Pode, ainda, ser a expectativa de continuar os estudos fora do cárcere.

Eu quero continuar meus estudos quando sair daqui. Tentar trabalhar de dia e ir pra escola à noite.

Antes de ser preso eu trabalhava na roça, por isso não sabia ler, nem escrever. Comecei a trabalhar muito cedo. Mas depois que sair daqui não quero parar não. Posso voltar a trabalhar na roça, pois é só o que eu sei fazer, mas nada me impede de estudar à noite.

Eu não conheci meu pai. Minha mãe me colocou na escola pra estudar, mas ela morreu quando eu tinha cinco anos. Daí eu fui criado por um monte de tio e parente. E era maltratado, por isso minha revolta cresceu. Quando minha mãe morreu, me tiraram da escola. Eu só vivia na rua fazendo besteira e nunca pensei em estudar de novo. Já que tive esta chance aqui, e aprendi a ler, quero continuar quando sair daqui. Tem que achar um emprego primeiro, mas pensando em continuar a estudar.

Eu estou aprendendo a ler, a escrever e a contar. Já posso ler as pipas [bilhetes entre presos] que me mandam.

As cartas da minha esposa, eu já leio sozinho. É que antes, quando chegavam as cartas, tinha um parceiro de cela que sabia ler e lia as cartas pra mim. Hoje não. Sou eu quem leio. Era chato. Meu parceiro de cela sabia mais da minha mulher do que eu.

Eu estou tentando ler a Bíblia todo dia. E já consigo. Eu não tinha Deus no coração. Mas a palavra Dele está me fazendo melhorar. Já pensou se eu não tivesse aprendendo a ler?

Segundo o diretor do presídio, o processo de aprendizado é auxiliado por métodos de controle alternativos e interessantes:

Se você observar, todas as carteiras têm o nome dos presos. Isso porque nestas cadeiras tem peças de ferro, ou seja, eles podem arrancar e transformá-las numa arma. Então, a gente, sempre no fim de cada aula, vai a cada carteira revistar se não tá faltando algum pedaço de ferro ou de madeira. Se estiver faltando, é só ver o nome do preso que está na carteira e daí já sabemos qual preso depredou a carteira ou retirou alguma peça pra usar como arma.

¹ Bedel corresponde à figura do chefe disciplinar em escolas.

A cela de aula é, certamente, um lugar privilegiado. Desenvolve-se ali uma modalidade específica de educação. A própria vida carcerária é um aprendizado, uma pedagogia e a cela de aula não pode negligenciar ou reprimir o fato de que os presidiários-alunos trazem consigo uma história e que a prisão também apresenta uma organização, uma cultura própria que deve estar presente durante as aulas.

Por ser o aprendizado uma ação contínua, existe a necessidade de um mediador neste processo. Quando esse aprendizado se dá em circunstâncias diferentes, como no presídio, a figura do mediador torna-se referência para as mudanças. Não há aqui a intenção de expor o professor apenas como uma figura mediadora da educação, mas antes como o principal componente do processo, uma vez que seu desempenho é capaz de gerar ou de destruir as esperanças dos alunos.

Todos os aspectos pedagógicos ficam sem sentido se a execução final for imprudente em relação às suas diretrizes.

Com base nos objetivos e deliberações do programa Educando para a Liberdade, o professor delimita as especificidades e a melhor maneira de executá-las. Na cela de aula as especificidades e as contradições que permeiam esse espaço fazem do professor um sujeito capaz de fazer a leitura refinada do mundo. O professor, então, significa a liberdade em meio à disciplina e à submissão. É a demonstração de esperança onde o tempo é marcado por desastres passados, privação no presente e indefinições futuras. É o exercício da ética em meio a uma estrutura violenta e corrupta. E, por fim, é a ponte entre as cores do mundo externo e o pesadelo sob a cor de concreto sujo e malcheiroso. Por isso, alguns autores se questionam como um professor encontra capacidade para desenvolver um trabalho pedagógico no âmago de um ambiente como este.

O perfil dos educadores é variado. Não têm formação para trabalharem nos presídios, mas aceitaram o desafio mediante acompanhamento e incentivo no plano pessoal, profissional e financeiro. Por meio das diretrizes do programa, ao ingressar no cotidiano do sistema prisional, o professor deverá passar por um processo de formação/capacitação promovido pelo convênio entre as secretarias responsáveis.

As queixas dos professores dão a dimensão do problema:

Infelizmente não passamos por nenhum processo de capacitação. O que nos foi repassado foi apenas como se dava o funcionamento do programa, pois além das diretrizes do Programa de Educação para Jovens e Adultos não existe nenhuma metodologia própria para o Educando para a Liberdade.

A gente apenas segue as normas de conduta e de segurança da Secretaria de Justiça e do presídio.

Aceitei a tarefa de dar aula em presídio por ser um desafio (...) e realmente está sendo, pois nós temos que ser muito criativos e usar o nosso comportamento como exemplo. Até porque não tivemos uma capacitação específica.

Quando o professor – ou qualquer outra pessoa – tem o primeiro contato com o ambiente carcerário é natural que haja certo receio de manter um contato mais aproximado com os presidiários. Para muitos, a oportunidade de exercer a profissão de educador dentro do presídio pode gerar constrangimento num primeiro instante.

A sensação de desconforto já começa com o acesso do professor até o presídio, que é feito em carro de polícia pertencente ao presídio. Na chegada, apesar de lá estar diariamente, o professor passa pela habitual e obrigatória revista. Bolsas, pastas e bolsos são vistoriados. Nenhum objeto de metal pode adentrar, nem que estes sejam acessórios estéticos, como brincos, pulseiras, cordões e/ou relógios. Após esse procedimento, o professor, acompanhado por um agente, espera na cela de aula até que outros agentes levem, um a um, os presidiários até ao local da aula. Após a chegada dos presidiários, a cela de aula é imediatamente trancada. Comenta um professor:

No começo todos achávamos aquilo constrangedor, mas hoje a gente vê isso na maior naturalidade e, é bom que fique claro, que chega um momento em que os próprios agentes carcerários passam a confiar na gente e todo este processo já se torna tão mecânico que a gente nem se importa mais, afinal é para a nossa segurança também.

Diante de todos esses procedimentos, a rotina da educação prisional, na figura do professor, passa a ser tensa. Para alguém que não teve formação pedagógica para vivenciar tais situações, ficar trancado em uma cela a fim de desempenhar seu trabalho frente a criminosos não é algo muito confortável. Para que os docentes cumpram com eficiência e constância suas atividades, as diretrizes prevêm um acompanhamento psicológico e de saúde. A Secretaria Estadual de Educação é a responsável.

É interessante observar que existe a contrapartida do professor. Não só o preso o escolhe como seus olhos além dos muros, mas o professor também enxerga sua importância e utiliza esse reconhecimento como fator de crescimento cultural e moral para seus alunos. Reside aí, na troca de experiências e de esperanças, a medida certa para a geração e satisfação de expectativas.

Quanto à percepção das expectativas, mensuração dos resultados e do rendimento, além da mudança de comportamento e suas transformações sociais, os professores têm a seguinte posição:

Infelizmente não contamos com um programa com metas muito claras. Temos nossos controles de frequência e de notas, porém nada nos é repassado sobre visualização de um objetivo mensurável sobre metas e/ou reincidência.

Este discurso denuncia um ponto deficiente do programa. Além das diretrizes – que por sua vez têm mais uma função regulamentadora que didática, ou a estrutura do EJA –, não existem parâmetros com base em metas a serem atingidas. Isso dificulta um acompanhamento pautado em padrões capazes de fornecer subsídios para um estudo estratégico com intenções de desenvolver melhorias constantes e dirimir falhas pontuais.

Diante de todos os desafios, o desempenho metodológico passa a ser mais um fator que requer constante adaptação à realidade no interior do presídio. A pedagogia contemplada pelo programa Educando para a Liberdade é clara e rígida. É embasada por aspectos construtivistas educacionais, mas precisa ser adaptada ao presídio.

Na relação com os docentes, cabe ressaltar a necessidade de se desenvolver critérios de mensuração e de controle dos resultados, ou seja, diretrizes avaliativas para que cada presídio seja capaz de documentar sua evolução diante do programa. Não por acaso, os professores revelam a sensação desagradável de estarem desenvolvendo um trabalho que não contempla um ciclo lógico. As aulas, a pedagogia e a metodologia são aplicadas diariamente, porém nem a Secretaria de Educação, nem a de Justiça têm dados concretos sobre os resultados obtidos. Desse modo, as ações de planejamento, de execução e de controle não são alicerçadas por informações registradas desde o início do programa.

Acerca da relação entre o corpo docente e o corpo gestor do presídio, alguns argumentos dos professores são os seguintes:

Se a gente for considerar a gestão do programa por meio da coordenação dos esforços da Secretaria de Educação e da Secretaria de Justiça fica fácil constatar a boa vontade de fazer com que tudo no programa funcione conforme os acordos.

É, mas quando se refere aos aspectos gestores internos do presídio é fácil notar uma facção de interesses. O diretor quer que o programa funcione, pois é interesse dele mostrar resultados, porém os agentes não percebem o programa como algo que facilita o trabalho dele dentro do presídio, visto que os presidiários melhoram o comportamento.

Todos os agentes carcerários acham que o programa é uma política de mordomia para os presidiários e não gostam muito de colaborar.

Como se vê, a figura do agente carcerário é freqüentemente retratada como um personagem sabotador do processo. Esse «stigma de poder» poderá ser fruto de um estudo mais minucioso, visto sua relação direta com a execução do programa.

Em resumo, o programa existe, de fato, e com participação singular dos presidiários, porém com falhas que podem ter conseqüências futuras no desenvolver das atividades. Quando apontados problemas como negligência dos agentes carcerários e falta de um objetivo claro, por parte da execução do projeto, percebe-se uma insatisfação do docente. O professor, então, se auto-avalia como um instrumento de um processo que, aparentemente, tem início e meio bem delimitados, mas fins indefinidos. Mesmo assim, é evidente na fala de cada professor a disposição de influenciar positivamente a vida dos presidiários. A estrutura hostil, as deficiências do programa, a «sabotagem» dos agentes não são suficientes para evitar a busca incessante de um trabalho bem feito, assumido como compromisso de ética profissional e de exemplo a ser difundido aos presidiários.

Considerações finais

O caminho percorrido no interior de um presídio traz significações conflituosas a respeito das condutas sociais e políticas de sujeitos envolvidos num processo educacional, como ocorre no âmbito do programa Educando para a Liberdade. Isso torna o aspecto científico desta pesquisa bem mais do que a análise de um caso, ou de uma ideologia, ou mesmo de uma política pública de educação. O resultado deste percurso incide num aglomerado de acontecimentos elucidativos – alguns mais claros, outros camuflados – sobre como se procede a ética que envolve verdades intrínsecas à realidade e as verdades relativas aos fatos na visão gestora do programa. Percebe-se, com o auxílio da visão de Dores (2006: 7), que:

No meio das informações contraditórias que de lá sejam veiculadas, é-se obrigado a optar maniqueisticamente pelo lado da autoridade ou, caso mais excepcional, por ser arriscado e comprometedor, pelo lado dos presos. Sem meio termo. Não há meio termo. De resto, por experiência própria, aprenderam a desvalorizar a ética da procura da verdade, no sentido que, por exemplo, a ciência lhe dá. Sabem que qualquer assunto prisional se pode, de um momento para o outro, transformar num problema pessoal ou num problema de Estado.

Num exame acurado, *in loco*, é possível perceber a evidência de que a pauta estratégica do programa é impregnada de vasto conhecimento nas áreas de políticas públicas de inserção e/ou de inclusão social. Tal *expertise* se junta para formar uma bem sucedida parceria entre as duas secretarias gestoras do programa: a de Educação e a de Justiça. A influência dessa relação, no escopo, compila uma doutrina de execução embasada na busca de resultados claros quanto à diminuição da reincidência. A estrutura pedagógica do EJA e o interesse pela humanização dos participantes do processo (sejam estes agentes carcerários, professores ou presidiários-alunos) fazem perceber o quão nobre é o arcabouço do programa. A teoria eficaz, portanto, existe na estrutura pedagógica e política; na prática, porém, não ocorre o mesmo.

Apesar de toda a base metodológica e idealista fomentada pela cúpula estratégica, o elo que possibilita a transmissão de tais conceitos (da cúpula à base do programa) sofre com sérios ruídos. Como componente da estrutura hierárquica fora criado um cargo chamado Coordenação de Execução do Programa, obrigado a conviver com restrições estruturais e orçamentárias. Sua atuação resta, obviamente, incapacitada de monitorar com a necessária precisão a execução e os resultados de todos os presídios, cada qual com suas particularidades. Por isso, fica claro que o programa peca – desde a concepção, passando pela implementação – pela falta de proximidade entre os dois eixos que compõem o todo operacional: as secretarias e os presídios. Faz-se necessário, urgentemente, um monitoramento da execução das etapas propostas pelo programa. Não por acaso, a ausência do poder fiscalizador faz com que a administração de cada presídio interprete, à sua maneira, os objetivos e as metas a serem alcançadas pelo programa, o que implica a falta de

padronização da execução e da obtenção de resultados. Isso é facilmente constatado quando comparados os presídios entre si.

Outra observação relevante diz respeito ao fator funcional ligado à capacitação profissional dos professores e dos agentes carcerários. Os profissionais envolvidos formam os recursos capazes de nivelar o teor de eficiência do programa. Isto porque são eles que determinam a medida certa de seu envolvimento com a execução das etapas, as consecuições das metas e, por si só, correspondem aos elementos construtores ou não das expectativas a serem geradas e mantidas nos presidiários-alunos. Todavia, não obstante tamanha importância das funções exercidas por professores e agentes carcerários, os discursos analisados revelam um gigantesco grau de insatisfação por parte desses atores. Se a cúpula estratégica do programa passa por constantes falhas de comunicação com os setores operacionais (presídios), além da falta de fiscalização e, sobretudo, a falta de monitoramento, o problema se agrava quando, somado a tudo isso, há profissionais sem capacitação específica para atuarem num sistema de educação prisional.

A diretriz de execução seria baseada nas três dimensões pré-existentes no programa Educando para a Liberdade, porém com maior acuro na conscientização por parte dos executores no interior do presídio. Para isso, seria necessária uma ampla campanha de sensibilização na criação, na divulgação e, sobretudo, no completo entendimento sobre o que essas diretrizes poderão dispor. Ou seja, é preciso estar muito bem assente que uma mudança de postura na condução geral do programa é necessária de maneira que se tenha clareza sobre: a) o perfil do detento desejado após a participação no programa; b) as competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos presidiários depois de findo o acesso ao programa; c) a definição e esclarecimento aos dirigentes dos presídios, professores e agentes carcerários dos componentes curriculares que compõem o programa e qual a base metodológica, didática e sociológica; d) um sistema formal de avaliação dos presidiários envolvidos – a fim de mensurar seu aproveitamento – e um sistema de avaliação institucional para medir o grau de envolvimento, eficácia e eficiência de cada presídio, pontualmente; e) um sistema documental capaz de suprir de informações o Estado e/ou quaisquer interessados sobre os índices de progresso, (re)socialização e reincidência daqueles que participaram do programa; e f) a contextualização de todas as ações previstas pelo programa Educando para a Liberdade à sociedade em geral, para que esta entenda que o detento pode ser capaz de voltar ao convívio social, desde que suas expectativas benéficas sejam qualificadas por um programa eficaz e com capacidade de cumprir com todos os seus objetivos sociais, educacionais e administrativos.

Considerando a operacionalização do programa em curso nos presídios do Piauí, percebe-se, em meio a certas imperfeições, que as expectativas dos presidiários – talvez o aspecto mais importante para o alcance dos objetivos – existem de fato e é isto que ainda mantém forte o ideal de (re)socializar pela educação. Este funcionamento com base nas expectativas só reforça a hipótese de que os presidiários participantes do programa já têm uma predisposição quanto à necessidade de mudança ou de progresso. Em outras palavras, como passam por uma triagem antes de serem

incluídos no programa, os presidiários-alunos demonstram forte aptidão para o processo educativo por desejarem «pagar» pelo erro cometido. Daí a possibilidade de que em alguns presídios onde as características dos presidiários saiam desse padrão o programa não obtenha bons rendimentos. Mas onde ele é implantado, apesar das falhas na estrutura de gestão e de monitoramento, o detento, por desenvolver condições psicológicas positivas, tende a dar suporte ao programa de maneira tal que estudos como este concluam haver um resultado positivo e esperançoso quanto ao melhoramento de tal estrutura de (re)socialização, uma vez que o público em questão já dá sua contribuição.

Se o percurso conclusivo desta pesquisa tomou essas nuances a fim de destacar a relação entre a implementação de programas de educação nos presídios e a necessidade de modernização deles, convém destacar, na visão de Dores (2003), um debate sobre um movimento de civilização das prisões modernas a favor de políticas judiciárias racionalistas e humanistas de aplicação teoricamente universal. Dores (2006: 11) escreve:

Nesse sentido, as informações sobre as vidas prisionais são sempre politizadas e desgastantes da autoridade do Estado. A entropia dos sistemas prisionais, ciclicamente negada por uma reforma prisional refundadora, é acelerada pela verdade oficial autoritária, fundada no estigma dos subordinados-excluídos, e pela sua falta de credibilidade socialmente intrínseca, estrutural. A sorte de qualquer alegação depende dos sentimentos de fidelidade que o Estado, e o sector prisional em particular, possam suscitar em cada momento. As autoridades prisionais são elas próprias, não raras vezes, vítimas do ambiente de intriga que se vive nos sistemas que tutelam.

O desfecho de todo processo evolutivo das políticas públicas – em meio ao gerenciamento dos instrumentos reguladores da sociedade – aplica-se no desempenho e na modernização desses instrumentos. É um caminho que depende da compreensão holística do processo estudado por esta pesquisa, processo este que inclui desde a delimitação das particularidades de cada indivíduo privado de liberdade, passando pela aplicação de métodos que, de fato, levem a mudanças comportamentais capazes de proporcionar a reconstrução de uma vida.

Encerrando a caminhada, a liberdade, tão citada em diversos momentos do texto, parece adquirir um novo significado, mais vigoroso, mais imponente, mais pujante, mais altivo. Basta lembrar da situação em que se encontram aqueles sujeitos que conferem ao brilho do sol uma importância singular, pois é visto precariamente através de uma janela de ferro. Eles talvez compreendam, muito mais do que nós, o poder da liberdade, porque privados dela. Em conseqüência, constroem expectativas baseadas na necessidade de ver o sol brilhar por inteiro. Todos os dias.

Ao pesquisador, este percurso trouxe um modo diferente de enxergar o mundo. Sentir-se livre é perceber o quanto se pode dar valor a grandes feitos, mesmo se conseguidos a partir de pequenas coisas. Ao leitor, esta pesquisa visa enaltecer o lado humanizado de ações que, sem embargo de pretensões políticas que possam impregná-las, prevêm o entendimento gentil do lado mais humano dos humanos: o erro.

Contacto: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí, Rua Planejada, s/n, Pantanal, 64600-000 – Picos, PI – Brasil | Ceief – Centro de Estudos e Intervenção em Educação e Formação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Campo Grande, 376, 1749-024 Lisboa – Portugal

E-mail: marcus-linhares@botmail.com; a.teodoro@netvisao.pt

Referências bibliográficas

- Brasil (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9 394/96 de 20 de Dezembro de 1996.
- Dores, António P. (2003). A modernização das prisões. In António P. Dores (Org.), *Prisões na Europa*. Oeiras: Celta.
- Dores, António P. (2006). *Espírito proibicionista*. Oeiras: Celta.
- Educando para a Liberdade (2005). *Trajatória, debates e proposições de um projeto para a educação nas prisões brasileiras*. Brasília: UNESCO, Governo Japonês, Ministério da Educação, Ministério da Justiça.
- Feltre, Ricardo (1996). *Elementos de Química*. São Paulo: Ed. Moderna.
- Fernandes, M. Gisélia (2006). *Tempo de cárcere: Um estudo sobre as significações que os presidiários estão construindo sobre suas experiências educacionais na situação carcerária*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, Portugal.
- Foucault, Michel (1987). *Vigiar e punir: Nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes.
- Hassen, M. Nazareth (1999). *O trabalho e os dias: Ensaio antropológico sobre trabalho, crime e prisão*. Porto Alegre: Tomo Editorial.
- Ottoboni, Mario (1997). *Ninguém é irrecuperável: APAC – A revolução do sistema penitenciário*. São Paulo: Cidade Nova.
- Souza, Percival (2006). *PCC: O sindicato do crime*. São Paulo: Ediouro.
- Yin, Robert K. (2005). *Estudo de caso: Planejamento e métodos* (3ª ed.). Porto Alegre: Bookman.