



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) PARA
PROFESSORES DO SISTEMA PRISIONAL DO CEARÁ.

TIAGO BRUNO AREAL BARRA

**O CONCEITO DE RESSOCIALIZAÇÃO E SUA RELAÇÃO COM A PEDAGOGIA
DO OPRIMIDO**

FORTALEZA
2012

TIAGO BRUNO AREAL BARRA

**O CONCEITO DE RESSOCIALIZAÇÃO E SUA RELAÇÃO COM A PEDAGOGIA
DO OPRIMIDO**

Monografia apresentado ao Curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos para professores do Sistema Prisional do Ceará, como pré-requisito para a obtenção do título de especialista em educação de jovens e adultos. Área de concentração: Educação de Jovens e Adultos.

Orientador (a): Prof^ª. Ms. Raquel Carine Martins Beserra.

FORTALEZA
2012

Monografia: O Conceito de Ressocialização e sua Relação com a Pedagogia do Oprimido.

Educando: Tiago Bruno Areal Barra

Monografia elaborada como parte dos requisitos à obtenção do título de Especialista em Educação de Jovens e Adultos (EJA) para Professores do Sistema Prisional, outorgado pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Encontra-se à disposição dos interessados na Biblioteca do Centro de Humanidades da UFC, bem como na biblioteca da Escola de Gestão Penitenciária e Ressocialização (EGPR/SEJUS). A citação de qualquer parte ou trecho deste texto só será permitida desde que feita em conformidade com as normas da ética científica.

Aprovada em ___/___/_____

Prof.^a. Ms. Raquel Carine Martins Beserra

Orientadora

Tiago Bruno Areal Barra

Orientando

Prof. Dr. Wagner Bandeira Andriola

Coordenador do Curso

Prof.^a. Dr.^a. Maria José Barbosa

Coordenadora Pedagógica

AGRADECIMENTOS

Esta pesquisa foi desenvolvida graças a Deus, por ter me dado força para superar os percalços, por me confortar nos momentos de solidão e por dar a certeza de que o futuro é fruto das ações que fazemos no presente;

À professora Raquel Carine Martins Beserra, pela paciência diante dos prazos, pelas valiosas contribuições para tornar este trabalho possível;

Aos meus tios e primos, em especial, à minha tia Sandra Helena Areal, por tornar possível a construção de minha carreira acadêmica, agora, no nível da pós-graduação;

Aos professores, aos agentes e aos diretores que compuseram a turma de Especialização em EJA para Professores do Sistema Prisional do Ceará;

Aos colegas, companheiros de curso, eu poderia ser injusto ao citar um por vez, desde já, agradeço a todos pelos sorrisos, pelas conversas, pelos olhares de afeto e pelas palavras de afeto nos momentos certos;

À minha mãe, Tânia Maria do Areal Barra, que contribui para que os percalços sejam superados, sempre acreditando que algo melhor virá;

Aos esforços do corpo docente do presente curso de especialização, por sempre exaltar a importância de tal formação em nossa carreira acadêmica;

A todos aqueles que acreditam em uma educação de qualidade e veem o pedagogo como uma ferramenta essencial nessa construção.



"A alegria não chega apenas no encontro do achado,
mas faz parte do processo da busca.
E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura,
fora da boniteza e da alegria".

(Paulo Freire)

RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) cresce em eminência com a procura por tal modalidade de ensino. Um ambiente onde essa modalidade está em evidência, é dentro do sistema prisional, através da sua oferta, aliada a um conceito concreto que visa além de aspectos educacionais de ordem do ensino regular, a ressocialização. Neste sentido, o objetivo deste trabalho é analisar o conceito de ressocialização dentro do sistema prisional à luz do pensamento de Paulo Freire. A abordagem metodológica é de cunho qualitativo. Para tanto, utilizou-se da pesquisa bibliográfica e documental a fim de captar percepções teóricas coniventes com as ambições da presente pesquisa, com: Lankshear 2008; Flick, 2009 e Diehl & Tatim, 2004. Entretanto, para o estudo do conceito de ressocialização utilizou-se como aporte teórico: Rivero, 2009; Scougia, 2003; Bello 2012 e Foucault, 2010. Toda a discussão teórica teve como guia central, a obra “Pedagogia do Oprimido” de Paulo Freire, 1987, trazendo a ideia central de diálogo entre oprimidos e opressores. A análise das informações coletadas indica que, na ótica freiriana, a ressocialização é um “processo”, não um “produto” final, no qual, o ato educativo se dá entre educadores e educandos mediatizados pelo mundo. E que há muito o quê melhorar para que o conceito “ressocialização” seja, de fato, alcançado em sua plenitude.

Palavras-chave: EJA. Ressocialização. Paulo Freire.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	8
2 BREVE PERCURSO DA EDUCAÇÃO DESDE 1900 ATÉ A CONTEMPORANEIDADE.....	13
2.1 Concepções de educação desde 1900 até 1950.....	13
2.2 Concepções de educação desde 1900 até a contemporaneidade.....	16
3 PERCURSO METODOLÓGICO.....	23
4 RESSOCIALIZAÇÃO: UMA ANÁLISE À LUZ DO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE.....	27
4.1 Breve reflexão sobre o sistema prisional.....	27
4.2 Ressocialização: sentidos e significados.....	30
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	48
REFERÊNCIAS.....	51

1 INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988, ao lidar com a educação em âmbito nacional, em seu Capítulo III, Seção I, Artigo 205, mostra que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (p. 115).

Ainda, abordando sobre a oferta gratuita do ensino fundamental em toda e qualquer faixa etária, a Constituição Federal, de 1988, em seu Artigo 208, parágrafo I, afirma que o Estado é responsável pelo “ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (p. 116). A oferta do ensino fundamental através da figura do Estado é um direito público e subjetivo, não importando a faixa etária dos sujeitos envolvidos, já que a Declaração Universal dos Direitos Humanos entende a educação como um direito universal do homem.

Ao explorar a legislação no âmbito da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em sua raiz conceitual, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de nº. 9.394, aprovada em 20/12/1996, em seu artigo 37, inciso 1º, menciona que:

Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. (p. 15).

A Constituição Federal de 1988 e a LDB foram ferramentas fundamentais para ampliar o olhar da sociedade em relação à importância de assegurar a oferta à educação básica de qualidade e gratuita, em especial, na modalidade EJA, onde está inserido um público que não teve acesso à educação no sistema regular de ensino.

A EJA é responsável por fazer ressurgir novas perspectivas de um mundo mais coerente para aqueles que “ultrapassaram” a faixa etária do ensino regular. Com isso, é necessário fazer valer o direito à educação através de tal modalidade de ensino. A questão da alfabetização em uma faixa etária mais elevada traz à tona a possibilidade de enxergar o mundo através da perspectiva do letramento, fazendo do uso social da leitura e da escrita a “porta de entrada” para se ampliar o olhar em relação às vivências do sujeito.

O sistema prisional é o espaço no qual a modalidade de EJA se concentra, às vezes,

como único momento educacional dentro do regime do cárcere. Neste, os sujeitos privados de liberdade recebem atendimento escolar na ausência de liberdade. O espaço da aquisição de conhecimento pode vir a interferir num momento futuro para o avanço escolar dos sujeitos numa perspectiva qualitativa, bem como para a melhoria de sua conduta com os demais internos.

Em meio à EJA e ao sistema prisional, está o desafio da ressocialização. O ato de ressocializar (de tornar o sujeito “sociável” novamente) é uma ação carregada de significados diversos, já que para os que atuam diretamente com a ressocialização, o desafio maior está em torná-la parte de uma prática cotidiana, sobretudo, no que diz respeito ao ambiente do sistema prisional.

Especificamente no ambiente carcerário, está mais que presente a figura do professor. Em minha convivência com os (as) educadores (as) do sistema prisional, tornou-se notório que os mesmos acabam se transformando em mais um mero transmissor de ideias. Por outro lado, algumas práticas educativas, atuam na promoção da reflexão-crítica dos alunos sobre sua estadia naquela condição de reclusão social. Sobre a perspectiva do professor em atuar como mais um mero reproduzidor de pensamentos, Demo (2004) aborda que:

Professor não é quem dá aula. ‘Dar aula’ tornou-se expressão vulgar para mera reprodução do conhecimento, reduzindo-se a procedimento transmissivo de caráter instrucionista. Embora ‘aula’ não precise ser rebaixada a só isso, carrega o estigma secular de repasse reprodutivo alheio [...] Por isso é fundamental redefinir o professor como quem cuida da aprendizagem dos alunos. (p. 13).

Ao dar continuidade à reflexão sobre minha experiência através do curso de especialização em Educação de Jovens e Adultos (EJA), promovido em parceria entre a Secretária de Justiça e Cidadania do Ceará (SEJUS/CE) e a Universidade Federal do Ceará (UFC), foi rotineiro através dos diversos discursos e conversas informais pelos corredores, o seguinte desabafo: “Só sabe o que é, quem está lá dentro!”¹. Sobre tais indagações pertinentes percebi a importância de se discutir como se concebe teoricamente o significado da palavra “ressocialização” à luz do aporte teórico de Silva e Cavalcante (2012) e Berger e Luckmann (1976). Termologia que é utilizada em certos discursos sobre a melhora das condições de vida dos apenados. A palavra “ressocialização” precisa ter seu significado visto e discutido à luz de perspectivas teóricas que possibilitem fazer uma reflexão aproximativa sobre tal temática:

¹ Fonte: informação verbal.

A execução penal deve objetivar a integração social do condenado ou do internado, já que adotada a teoria mista ou eclética, segundo o qual a natureza retributiva da pena não busca apenas a prevenção, mas também a humanização. Objetiva-se, por meio da execução, punir e humanizar. (MARCÃO, 2005, p.1).

Mirabete (2002), discernindo sobre o mesmo pensamento, explica que:

O direito, o processo e a execução penal constituem apenas um meio para a reintegração social, indispensável, mas nem por isso o de maior alcance, porque a melhor defesa da sociedade se obtém pela política social do estado e pela ajuda pessoal [...] Os vínculos familiares, afetivos sociais são sólidas bases para afastar os condenados da delinqüência. (p. 23).

Ainda no âmbito jurídico, de acordo com o Artigo 41, da Lei de Execução Penal de nº 7.210/84, constituem direitos do preso:

I - alimentação suficiente e vestuário; II - atribuição de trabalho e sua remuneração; III - previdência social; IV - constituição de pecúlio; V - proporcionalidade na distribuição do tempo para o trabalho, o descanso e a recreação; VI - exercício das atividades profissionais, intelectuais, artísticas e desportivas anteriores, desde que compatíveis com a execução da pena; VII - assistência material, à saúde, jurídica, educacional, social e religiosa; VIII - proteção contra qualquer forma de sensacionalismo; IX - entrevista pessoal e reservada com o advogado; X - visita do cônjuge, da companheira, de parentes e amigos em dias determinados; XI - chamamento nominal; XII - igualdade de tratamento salvo quanto às exigências da individualização da pena; XIII - audiência especial com o diretor do estabelecimento; XIV - representação e petição a qualquer autoridade, em defesa de direito; XV - contato com o mundo exterior por meio de correspondência escrita, da leitura e de outros meios de informação que não comprometam a moral e os bons costumes. Parágrafo único - Os direitos previstos nos incisos V, X e XV poderão ser suspensos ou restringidos mediante ato motivado do diretor do estabelecimento. (BRASIL, 2008).

A ressocialização me parece obscura dentro dos diversos discursos sobre a temática, parece-me sempre algo distante ou que jamais foi alcançado até então. Fala-se nos noticiários e grandes veículos midiáticos que determinados apenados passaram diversas vezes pela mesma unidade prisional, concludo imediatamente, que todos passaram pelo mesmo regime disciplinador que visa à ressocialização. Se todos os sujeitos passaram diversas vezes pelo mesmo mecanismo de ressocialização, absorvendo tal conceito, várias e várias vezes, como podem estes sujeitos cometerem os mesmos atos infracionais quando reintegrados à sociedade que os segregou?

Dentro da minha visão de mundo, nunca ficou completamente esclarecido o fato de haver uma concepção educacional nos presídios e nas diversas unidades de internação, sendo que, tais ações não vêm impactando de forma significativa naqueles que dela participam.

Acredito que se houvesse, de fato, uma ação de ressocialização não haveria a reincidência nos delitos. Uma proposta de ressocialização com base na humanização poderia ser relevante para os apenados, uma ação plena, com princípios humanizadores, seguidos em sua raiz conceitual. Um fato que me fez refletir sobre tais aspectos, foram os diálogos com alguns educadores do sistema prisional, que declararam ser falha a educação dentro do mesmo.

A educação dentro do cárcere sofre a influência de vários fatores, desde a inoperância do Estado até a ausência de um Projeto Político Pedagógico que dê identidade a cada unidade prisional, pensando uma educação para um determinado grupo de pessoas que compartilham de uma mesma realidade vivencial.

Neste sentido, o objetivo geral desta pesquisa é estudar o conceito de ressocialização através de reflexões teóricas, sobretudo, sua relação com a obra “Pedagogia do Oprimido” do educador Paulo Freire. A escolha de Paulo Freire se deu pela sua importância dentro da EJA e pela obra discutir de maneira conceitual a visão entre oprimidos e opressores, caracterizados, segundo as condições de classes ou segmentos sociais distintos. Com isso, trago como objetivos específicos: a) compreender o que significa a terminologia “ressocialização” e b) estudar a relação entre o conceito de ressocialização e as categorias freirianas: opressor e oprimido.

Paulo Freire é o teórico mais discutido e citado quando se fala sobre a temática da ressocialização. Os diversos discursos sempre culminam na prática educativa freiriana. O teórico parece ser espelho quando se pensa em uma “reconstrução” dos sujeitos dentro da ótica da educação em suas várias nuances. O pensamento freiriano, dentro de minhas vivências com parte dos atores da educação do meio prisional, parece ser a resposta mais segura quando se discute o porquê dos desencontros para uma prática inovadora. Apoiar-se em Freire e esperar de forma paciente para que as coisas melhorem tornou-se um hábito. O problema não é pensar como Freire, mas o desafio é agir dentro de sua prática em sala de aula, trabalhando resquícios de uma verdadeira pedagogia humanizadora.

Com relação ao processo metodológico elegido para a presente pesquisa, esta se dará através de pesquisa bibliográfica, na busca de concepções que abordem sobre a categoria central da pesquisa que é a “ressocialização”. Portanto, a pesquisa se constitui de cunho eminentemente teórico.

Nessa perspectiva, abordo a estrutura dos capítulos seguintes. No capítulo primeiro, realizo um estudo sobre a evolução das concepções de educação desde meados de mil e

novecentos até a contemporaneidade. No capítulo segundo, discorro sobre o processo metodológico. Já no capítulo terceiro, abordo a análise conceitual através das diversas perspectivas teóricas sobre o conceito de ressocialização e sua relação com o sistema prisional. No capítulo quarto, realizo as reflexões acerca do que foi discutido até então. E, por fim, escrevo as considerações finais.

2 BREVE PERCURSO DA EDUCAÇÃO DESDE 1900 ATÉ A CONTEMPORANEIDADE.

2.1 Concepções acerca de educação desde meados de 1900 até 1950

Para a compreensão de qualquer problemática relacionada à educação, é necessário que se observe as indagações iniciais sob a orientação de uma raiz conceitual. Tendo em vista tal fato, Durkheim (1965) diz que:

A palavra educação tem sido muitas vezes empregada em sentido demasiadamente amplo, para designar o conjunto de influências que, sobre a nossa inteligência ou sobre a nossa vontade, exercem os outros homens, ou, em seu conjunto, realiza a natureza. (p. 33).

A educação passa por constantes transformações. O ato de educar está implícito na ação do homem desde os primórdios da humanidade até a Era Moderna. Mesmo se tratando de uma constante, que permeia a história da sociedade, é necessário enfocá-la num determinado período de tempo, neste caso, inicia-se tal explanação sobre a concepção histórica da educação a partir de meados de 1900.

Ao abordar o conceito da palavra educação, Abbagnano (1982) comenta:

Em geral, entende-se pelo termo [educação] a transmissão e o aprendizado das técnicas culturais. Isto é, daquelas técnicas de uso, de produção, de comportamento, mediante as quais um grupo de homens é capaz de satisfazer as suas necessidades., de proteger-se contra a hostilidade do ambiente físico e biológico e de trabalhar em conjunto em formas mais ou menos ordenada e pacífica. Como uma sociedade humana não pode sobreviver se cultura não é transmitida de geração a geração: e as modalidades ou as formas porque se efetua essa transmissão se chama educação. (p. 288).

Nos primeiros decênios do século anterior, precisamente em meados de 1919, teve início um período de grande discussão sobre a situação da educação numa esfera global. O ano de 1919 é interessante, pois se trata do primeiro ano pós-Primeira Guerra Mundial. Na França são elaborados os trinta pontos do Movimento Escola Nova, que tinha como preceitos a abertura para uma cultura geral, onde o ensino é baseado nos fatos e na experiência do homem como ser social, além da prática gradual do senso crítico e da liberdade, esses acontecimentos situou-se em território francês (MANACORDA, 1989).

Esse movimento se estendeu para o solo brasileiro, onde intelectuais da época também iniciaram tal movimentação de cunho intelectual em busca de uma pedagogia voltada para a

racionalidade crítica do indivíduo e sua valorização pela reflexão crítica. Na década de 1920, os intelectuais impulsionaram um debate nacional através de um movimento que renovasse a perspectiva da educação no país, intitulado de “Escola Nova”. No ano de 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública e no ano de 1931, através de decretos a nível federal, foi sancionado o ensino secundário, tais documentos ficaram conhecidos como Reforma Francisco Campos². Precisamente no ano de 1932, foi assinado o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova por 27 grandes educadores da época (KRAMER, 1992).

Fora do Brasil, um dos educadores que discutiu de maneira coerente a pedagogia numa perspectiva “progressista” foi o americano John Dewey, teórico máximo da escola ativa e progressista. Dewey afirmava, em sua obra, que “enquanto vivo, eu não me estou, preparando para viver e daqui a pouco vivendo.” (DEWEY, 1978, p.17). A construção de pensamentos na linha de raciocínio progressista idealiza a educação como reconstrução da experiência, o saber vinculado à vida do sujeito como cidadão. O processo de viver é um longo processo de aprendizagem contínua, Dewey (1954) afirmava que:

Toda a educação seja socializada: a tríplice unidade moral da escola pode enunciar-se: fim de social, força social, interesse social. A escola é antes de tudo uma instituição social, vida social simplificada. A educação é o momento fundamental do progresso e da ação social. A escola é o instrumento essencial e mais eficaz de progresso e de reforma social [...] O professor é empenhado não somente na formação dos indivíduos, mas na formação da justa vida social. (p. 17-18).

Dewey abordou a função social da escola, vendo a instituição como um viés de mudança social dos sujeitos, como instrumento de uma vida melhor. Saindo de uma educação produtivista (em alusão período industrial) e passando para uma educação que propiciasse um pensamento crítico. Revia-se o modo como muitos viam educação e produção, educação e sociedade, o aprender ligado ao fazer, a escola voltada para a completa lucidez, embebida por sua realidade.

Em meio às discussões dentro da pedagogia moderna, abordaram-se aspectos psicológicos³ que tratam da relação entre os estímulos (ambiente) e as respostas

² Primeira reforma educacional de caráter nacional, realizada pelo então Ministro da Educação e Saúde Francisco Campos, em 1931. A reforma deu uma estrutura orgânica ao ensino secundário, comercial e superior. Estabeleceu definitivamente o currículo seriado, a frequência obrigatória, o ensino em dois ciclos: um fundamental, com duração de cinco anos, e outro complementar, com dois anos, e ainda a exigência de habilitação neles para o ingresso no ensino superior.

³ A união da psicologia com a pedagogia, ao longo do tempo, fez surgir com o avançar dos estudos, o termo ‘psicopedagógico’, tamanha é a influência de teorias psicológicas no campo da Educação.

(comportamento), esta traduzida pelo conceito behaviorista⁴. Em oposição a essa perspectiva, surge Lev Vygotsky⁵, um dos teóricos que influenciou de maneira significativa o campo pedagógico numa concepção otimista sobre as possibilidades de exploração do ambiente (MANACORDA, 1989).

O diálogo central de Vygotsky se estabelece sobre a relação orgânica entre natureza e sociedade. Na concepção vygotskyana, a evolução do sujeito se dá através de mecanismos não isolados em si, mas de sua participação existencial em sociedade. Nessa perspectiva, a linguagem, enquanto meio de comunicação social, pode ser um dos instrumentos para essa evolução. Vygotsky acreditava que as atividades se constituem como “interpsíquicas” (entre os sujeitos) e depois se tornam “intrapíquicas” (internas no sujeito). Esta concepção mudou a forma como passou a ser vista a relação da educação com a linguagem e, sumariamente, com o trabalho que modifica o comportamento do sujeito em sociedade. Constrói-se, dessa maneira, uma concepção sociocultural da educação.

Enquanto isso no Brasil, no ano de 1937, dentro do período do Estado Novo, é outorgada uma nova Constituição. No âmbito político-educacional fica explícita a intencionalidade de se promover um ensino voltado para a formação adequada da mão de obra, enfatizando a intencionalidade da promoção do ensino profissional. Nessa ordem, consegue-se estabelecer uma dicotomia onde o trabalho intelectual está para as classes abastadas e, conseqüentemente, o trabalho manual para as classes menos favorecidas (BELLO, 2001).

A obrigatoriedade do ensino primário é um grande avanço dessa nova Constituição, tendo em vista que, até então, o acesso à educação pelo Estado não era considerado direito de todos. Lourenço Filho, uma nobre personalidade educacional cearense, participou ativamente desse momento da história da educação, presidindo uma comissão federal que discutia proposta para reforma da educação.

Na década de 1940, a questão da escolaridade, especificamente da alfabetização, ganha certa notoriedade nas discussões acadêmicas com o avanço do processo de industrialização do

⁴ Behaviorismo é um termo genérico para agrupar diversas e contraditórias correntes de pensamento na Psicologia que tem como unidade conceitual o comportamento, mesmo que com diferentes concepções sobre o que seja o comportamento. A palavra inglesa *behaviour* (RU) ou *behavior* (EUA) significa comportamento, conduta. Os behavioristas de orientação positivista trabalham com o princípio de que a conduta dos indivíduos é observável, mensurável e controlável similarmente aos fatos e eventos nas ciências naturais e nas exatas.

⁵ Lev Semenovitch Vygotsky nasceu em 1896, em Orsha, pequena cidade perto de Minsk, a capital da Bielorrússia, região então dominada pela Rússia (e que só se tornou independente em 1991, com a desintegração da União Soviética, adotando o nome de Belarus). Seus pais eram de uma família judaica culta e com boas condições econômicas, o que permitiu a Vygotsky uma formação sólida desde criança. Voltou a Gomel, na

país. Apesar dos discursos negativos diante da temática, sendo tratada na época como um “mal” a ser exorcizado do meio social, cria-se, nesse período, o Fundo Nacional do Ensino Primário, com a intervenção do governo federal na expansão em massa do ensino primário para toda a população a nível nacional (RIVERO, 2009).

Na mesma década, precisamente no ano de 1947, foi aprovada a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). A CEAA implantou classes de emergência na grande maioria dos municípios do país, onde professores eram “treinados” com conteúdos que iam desde cartilhas de alfabetização, manuais de aritmética, fascículos sobre higiene e saúde, civismo até técnicas agrícolas rudimentares. O governo, na ocasião, justificou o interesse em desenvolver a educação para adultos pelo poder renovador da educação na construção de uma sociedade desejada na época. Porém, por trás de interesses de ordem qualitativa, estava a vontade de aumentar o eleitorado, o que justifica as metas quantitativas dos planos educacionais elaborados, tendo como consequência, a preocupação em diminuir os altos índices de analfabetismo, sendo bastante altos no período vigente (RIVERO, 2009).

Os projetos ligados à educação, realizados por diversos governos existentes, sempre tratavam de questões que vão além da promoção da evolução sistêmica da qualidade da educação em todos os aspectos. Os projetos educacionais ligados aos órgãos públicos esbarravam em interesses comuns dos gestores promotores de tais projetos, talvez isso explique a não continuidade de alguns projetos na transição entre um gestor público e outro, trazendo à tona o descaso com a educação que se alonga até a contemporaneidade.

2.2 A Educação de Jovens e Adultos de 1950 até a Contemporaneidade

Na década de 1950 a educação continuou sofrendo influência direta do processo de industrialização da sociedade naquele determinado período histórico.

Na gestão de Lourenço Filho criou-se a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) que se instituiu como um grande movimento de alfabetização em massa no Brasil. O objetivo central da CNER era realizar uma identificação sobre as condições socioeconômicas do homem brasileiro que vivia no campo. Assim, havia a preparação de técnicos que seriam responsáveis pela educação de base, promovendo a cooperação entre as instituições e os serviços existentes no meio rural (RIVERO, 2009).

A iniciativa da CNER tornou-se inovadora, pois o fato de haver treinamento para os

Bielo-Rússia, em 1917, ano da revolução bolchevique, que ele apoiou. Lecionou literatura, estética e história da

líderes rurais dentro do sistema social, onde se encontravam além da promoção de ações de conscientização, sobre a importância do trabalho educacional voltando o olhar da educação para o próprio sujeito, promoveu um avanço significativo no trato com a educação no campo.

No fim da década de 1950, precisamente no ano de 1957, chefiado pelo pesquisador Anísio Teixeira, foi criada a Mobilização Nacional de Erradicação do Analfabetismo, indo de encontro às propostas que explanavam ações em massa de alfabetização. A ação mostrou-se tecnicamente planejada, bem subsidiada pelo governo federal, com o objetivo maior de reerguer o sistema fundamental para crianças, jovens e adultos.

No último ano da década de 1950, em 1959, a educação a distância como alternativa de alfabetização surgiu dentro do que se considerava “moderno” na época vigente. O instrumento da modernidade ao lidar com o processo educativo deu-se através da figura do “rádio”. O aparelho de rádio como difusor do conhecimento, fora do espaço físico da sala de aula convencional, foi visto com “bons olhos” pelos gestores públicos no que concerne à promoção de uma educação básica de qualidade, rápida, segura e de maior alcance.

A década de 1960 teve uma importância significativa para a evolução e consolidação nacional da Educação de Jovens e Adultos (EJA) diante de seu papel qualitativo. Pouco antes da década de 1960, no ano de 1959, durante o II Encontro Nacional dos Bispos do Nordeste, ficou priorizada a “educação de base”. Esta educação tinha como aliado principal a dinâmica da educação a distância através da figura do rádio, projeto que se intitulou de “radioeducação”. O aparelho radiofônico era comum na maioria das localidades brasileiras, sendo essa a ferramenta ideal para elevar a educação no país, especialmente nos estados que compunham a região Nordeste.

No que se refere aos líderes de tal iniciativa, a Igreja Católica atuava de maneira singular, integrando-se posteriormente. O Estado e organismos de apoio internacional como as Organizações das Nações Unidas (ONU) e a Agência Americana para o Desenvolvimento Internacional (*Usaid*), entre os anos de 1961 e 1962, foram decisivos para a formação, treinamento e qualificação da equipe para o trabalho com alfabetização (SCOCUGLIA, 2003).

A iniciativa tinha como ponto central a não completude do projeto de estimular nos analfabetos a motivação de continuidade dos estudos. O que acarretava numa completa regressão das pessoas atendidas pela ação, formando o que denominamos hoje de “analfabetos

funcionais”⁶, pessoas que possuem a capacidade apenas de transcrever o seu próprio nome em um pedaço de papel.

A iniciativa do rádio na década de 1960 mostra-se como uma prepusora do que chamamos atualmente de “educação a distância” mediada pelas diversas ferramentas tecnológicas da contemporaneidade. O diferencial de tais iniciativas se dava pelo interesse de grupos católicos ligados à abordagem e à adoção de projetos de alfabetização em massa.

Tratavam-se, na verdade, de interesses políticos religiosos vinculados de maneira implícita nos discursos na busca de uma educação de qualidade. Como o voto para eleger os governantes a nível estatal era privilégio somente para aqueles considerados “alfabetizados”, o interesse em aumentar o domínio linguístico da população não era algo meramente ligado a uma preocupação divina diante dos males sociais brasileiros. Havia uma busca exacerbada pelo aumento do número de votantes, e em paralelo, o seu controle a nível intelectual, já que a ferramenta do rádio permeava os discursos de um determinado grupo para aqueles que não possuíam discernimento do que significava realmente a palavra “democracia”.

Na metade da década de 1960 instaurou-se um dos principais acontecimentos sociais que transformou os rumos da política, da economia, da cultura e de vários outros setores da sociedade brasileira: o Golpe Militar de 1964. O Golpe Militar levou ao poder os militares da época, colocando a sociedade numa caça pública a todos aqueles que eram considerados “subversivos” aos “reais” interesses da nação, no caso, os interesses pessoais e políticos dos próprios militares que estavam no poder. Entre os indivíduos considerados subversivos, estavam pessoas ligadas às ações dos movimentos de educação popular, dentre eles, a figura do que, hoje, é considerado um dos maiores educadores da história do nosso país: Paulo Freire.

Em tal momento histórico, no “Método Paulo Freire”, proposta educativa criada pelo próprio educador, emergia o sujeito reflexivo que o levavam a se enxergar como ser social, fazendo-o refletir, pensar e repensar suas ações diante da realidade social, aliando todo esse processo mediado pelo método de alfabetização que possuía uma identidade, a identidade do

⁶ Analfabeto funcional é a pessoa que possui menos de quatro anos de estudos completos. Na América Latina, a UNESCO ressalta que o processo de alfabetização só se consolida de fato para as pessoas que completaram a 4ª série. Entre aquelas que não concluíram esse ciclo de ensino, se tem verificado elevadas taxas de volta ao analfabetismo (Boletim: Projecto Principal de Educação en America Latina e el Caribe, 1993). De acordo com essa definição, em 2002 o Brasil apresentava um total de 32,1 milhões de analfabetos funcionais, o que representava 26% da população de 15 anos ou mais de idade. (<http://www.ibge.gov.br/ibgeteen/pesquisas/educacao.html>).

próprio sujeito em questão, denominado por Freire como “educando”.

A ação freiriana em solo nordestino deu início à outra iniciativa de cunho governamental denominada de Plano Nacional de Alfabetização (PNA), projeto que teve uma curta duração temporal, devido à ditadura militar, especificamente, no ano de 1964, o governo confiscou todo o material do projeto.

Apesar do confisco do material do PNA, ao redor do país, diversas iniciativas deram-se em torno do processo de alfabetização iniciado por Freire. Exemplo disso foi o projeto situado na Baixada Fluminense, no Estado do Rio de Janeiro, que se intitulou como “Operação Ubatuba”, levando como sujeitos de aprendizado estudantes da Associação Cristã de Moços e pela Força Pública de São Paulo (RIVERO, 2009).

O trabalho de alfabetização proposto por Freire colocava os sujeitos em ordenação circular na sala de aula, levando uns a olharem os outros, os chamados “círculos de cultura”. Todos eles eram agentes de seu próprio processo de alfabetização e conscientização social. Paulo Freire fez política em sala de aula, uma política que educava, mas incomodava parte da sociedade da época.

Na visão dos militares, Freire representava uma ameaça concreta aos interesses da nação, já que seu método de alfabetização o fez conhecido e reconhecido nacionalmente, transformando-o em uma figura de importância na cultura e nos diversos movimentos de educação e política do país.

Ao abordar sobre o início do método criado por Paulo Freire, Rivero (2009) diz que:

Como é bastante conhecido, Paulo Freire iniciou seu trabalho com adultos no Senac de Pernambuco, projetando notícias de jornais, com o auxílio de um epediascópio, e, a partir delas, discutindo com operários temas ligados ao trabalho, ao salário, às condições de vida em geral [...] Suas primeiras experiências de alfabetização de adultos, usando recursos audiovisuais, foram feitas no MCP e sistematizadas imediatamente depois do Serviço de Extensão Cultural da recém-criada Universidade do Recife (atual Universidade Federal de Pernambuco). (p. 67-68).

Freire foi uma das principais figuras da denominada educação popular, pois seu trabalho era voltado para aqueles considerados, por ele, como os “oprimidos sociais”. Com o processo educativo construído com o povo do campo e às camadas mais marginalizadas da sociedade, aumentou a perspectiva de fortalecimento da educação do sujeito, tendo em vista que o sujeito nunca deixa de se educar, pois seu processo vivencial em sociedade é parte de uma educação cotidiana. Apesar de sua importância sociocultural, com o Golpe Militar de 1964, Paulo Freire foi considerado subversivo pelos militares que governavam a nação e foi “convidado” a se

exilar em outro país para se proteger do regime ditatorial militar (BELLO, 2001).

Em contrapartida, com a extinção do Método de Alfabetização de Paulo Freire, dos movimentos de cultura e de educação popular, o governo militar, entre os anos de 1964 e 1970, cria a Ação Básica Cristã (Cruzada do ABC), atuando em vários estados do Nordeste, tendo suas atividades iniciadas com o término do PNA (RIVERO 2009).

A Cruzada ABC reedita todo o material utilizado pelos outros projetos ligados à educação de jovens e adultos, inclusive o projeto de alfabetização de Freire. A ideia era remodelar tudo o que havia sido feito até então, claro com o objetivo militar de conscientização do que seria aceito pelo próprio regime. O processo de autoconscientização dos sujeitos foi interrompido de maneira abrupta. Uma metodologia utilizada pelo regime era a distribuição maciça de alimentos, recebidos como subsídio do Programa de Alimentos para a Paz.

O conteúdo de tal iniciativa abordava a educação alimentar e a educação para a saúde, com a exposição de hábitos considerados saudáveis para a saúde dos sujeitos. Com a influência da Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE), houve iniciativas em relação à formação profissional dos sujeitos com vistas a transformação qualitativa na atuação da própria região onde aquelas famílias residiam.

No início da década de 1970, a ditadura acentuou no país o caráter antidemocrático. Os considerados “subversivos” tinham e continuavam sendo presos, torturados e mortos, inclusive professores do meio acadêmico e membros de movimentos sociais. Paulo Freire para não ser preso, acabou exilado. No entanto, seu projeto sobre alfabetização foi claramente copiado pela ditadura, dando origem ao Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) (BELLO, 2001).

O MOBRAL foi criado precisamente em 1967, no governo do presidente Castelo Branco, como uma fundação que tinha o intuito de financiar iniciativas destinadas à alfabetização. Sua concretude se deu a partir de 1970 quando o programa foi reformulado, atingindo praticamente todos os municípios brasileiros, nos quais foram criadas comissões municipais para auxiliar na coordenação do projeto. Com isso, o programa se descentraliza quase que em sua completude do Ministério da Educação e Saúde Pública (MEC).

Em 1980, o MOBRAL sofreu diversas críticas de vários setores da sociedade. Alegava-se, dentre outros fatores, a aplicação ilegal de recursos do programa, além da regressão da alfabetização dos sujeitos atendidos, isto fez com que sua duração fosse até o ano de 1985. Ainda na década de 1980, há o fim do regime militar, instaurando-se uma nova Constituição Federal da República, precisamente no ano de 1988. Tal movimento histórico gerou mudanças

significativas em todos os setores da sociedade, inclusive no que concerne à educação. Entre os anos de 1987 e 1988 aconteceu a Assembleia Nacional Constituinte que delimitou avanços significativos no que diz respeito à EJA, sendo articulada com a participação dos movimentos sociais e de diversas instituições que trabalham com a educação (RIVERO, 2009).

Após 1988 diversas mudanças no âmbito educacional puderam ser observadas ao longo do tempo, desde a criação das Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de nº. 9.394, aprovada em 20/12/1996. A LDB consolidou as premissas dos direitos e dos deveres da educação básica. Compreende-se como educação básica as diversas modalidades de educação, dentre elas, a EJA. Um avanço importante foi a prioridade dada ao ensino fundamental para as crianças, com o intuito de universalizá-la. Com isso, conseguiu tratar a EJA com mais cuidado, em consonância com as diretrizes do Banco Mundial para América Latina e com a criação do Programa de Alfabetização Solidária (PAS).

Como autoridade governamental a partir da metade dos anos de 1990, estava à frente do governo, o sociólogo Fernando Henrique Cardoso, presidente responsável pelas principais reformas políticas na era pós-regime militar, tendo como esposa a primeira dama Ruth Cardoso, que atuou como precursora do Programa Bolsa Família, iniciativa assistencialista que dá auxílio financeiro às famílias consideradas de baixa renda (RIVERO, 2009).

Com a LDB os municípios passaram a cuidar da educação infantil e do ensino fundamental, além da EJA. Coube aos governos estaduais, gerir as escolas de ensino médio. Até recentemente, a criação do novo mecanismo de acesso ao ensino superior o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), passa por constantes mudanças qualitativas desde a sua criação. O ENEM é tido como saída importante para os alunos ingressarem no ensino superior, seja o aluno oriundo do ensino público ou do ensino privado.

Com relação à EJA, destaca-se a realização da V Conferência Internacional sobre Educação de Jovens e Adultos (V CONFITEA) no ano de 1997, que delineou bases para novas perspectivas sobre a EJA, discutindo sua problemática, observando várias realidades de diversos países que lidam com a temática.

No ano 2000, o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE), de nº. 11/2000 estabeleceu Diretrizes para a Educação de Jovens e Adultos, além de ser aprovado nessa mesma data o Fundo de Desenvolvimento para a Educação Básica (FUNDEB) através da Lei de nº 494/07. Em meados do ano de 2006 a Secretária de Educação Profissional e Tecnológica do MEC lançou o Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), que tem como finalidade oferecer a educação profissional nos Institutos Federais de Ensino, os chamados IFES.

Conhecer como se deu o processo evolutivo da educação, partindo de vários olhares e observando diversas nuances no âmbito nacional, demonstra o quanto é rica a história da educação e o quanto foi doloroso o seu percurso até chegarmos ao ponto que estamos. Voltando-se para a EJA desde sua percepção social, sua inclusão no modo de vida do país, seu pensamento como forma de conscientização crítica através do olhar freiriano, torna-se notório refletir sobre a importância para a base educacional na constituição de uma nação coesa com princípios básicos da democracia.

A EJA era tida em sua concepção inicial como uma “educação dos pobres para os pobres”, com o passar das décadas esse conceito tem evoluído. Tratar o humano como humano significa vê-lo em sua totalidade, como ser de natureza social, mesmo aqueles que possuem desvios sérios de conduta social⁷ merecem ser reintegrados a partir do princípio da ressocialização, o ato ou a ação de trazer de volta para a sociedade aqueles que foram segregados dela, é disso que trataremos nos capítulos seguintes.

Para tanto, no próximo capítulo tratarei do percurso metodológico adotado para o presente trabalho monográfico.

3 PROCESSO METODOLÓGICO

O processo metodológico de uma pesquisa, seja ela de cunho educacional ou não, requer do pesquisador que aspectos éticos, como por exemplo, o bem-estar das pessoas envolvidas na pesquisa, seja resguardado para que não comprometa o pesquisador que realiza a pesquisa, nem os sujeitos participantes de tal estudo.

Dentro da perspectiva metodológica, após levantamento sobre diversas abordagens de pesquisa de cunho educacional, optei por utilizar de maneira coerente, na presente pesquisa, a abordagem de cunho qualitativo (FLICK, 2009).

A pesquisa qualitativa dirige-se à análise de casos concretos em suas peculiaridades, partindo da atividade das pessoas em seus contextos locais. Tornou-se comum por muitos pesquisadores da área educacional a utilização da pesquisa com caráter qualitativo. Mesmo com a crescente utilização dessa abordagem, há certo desconhecimento em relação ao seu significado. Com relação ao que foi dito, até então, sobre abordagens de caráter qualitativo, Diehl e Tatim (2004), defende que:

Os estudos qualitativos podem descrever a complexidade de determinados problemas, além de permitir as interações de certas variáveis, compreendendo e classificando os diversos processos dinâmicos vividos pelos grupos, possibilitando, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos. (p. 48).

As abordagens qualitativas trazem maior dinamismo ao âmbito da pesquisa, auxiliando na compreensão mais aprofundada dos resultados, fazendo com que o pesquisador entre em contato maior com o universo do entrevistado, através da sua atuação ativa em campo.

Na abordagem qualitativa, como metodologia foi utilizado para a coleta de dados o estudo bibliográfico. Inicialmente, realizou-se a pesquisa com a abordagem do estudo bibliográfico para o levantamento de subsídios sobre o material produzido acerca do assunto.

Ainda com relação ao estudo bibliográfico, trata-se de um método de análise de dados construído ao longo de uma trajetória social. Representa, assim, uma forma de contextualização da informação, específica de realidades construídas para se obter objetivos específicos, na verdade trata-se de mecanismos comunicativos na construção de versões sobre determinados acontecimentos (DIEHL e TATIM, 2004).

⁷ Conduta social seria a maneira como o homem se comporta na sua vida e em suas ações, é, em suma, o conjunto de comportamento do sujeito regido por regras consideradas essenciais para o bom convívio em sociedade.

O presente estudo permite investigar os diversos tipos de significados construídos através dos textos, sejam impressos ou digitalizados. Dessa forma, pode-se revelar o tipo de “trabalho ideológico” que os textos podem trazer, e junto com eles, seus posicionamentos acerca da temática em questão. Para alcançar objetivos pertinentes ao objetivo central desse estudo, procurei reunir textos relevantes para a área de interesse dessa pesquisa, depois sendo interpretados através da análise textual dos mesmos. Segundo Lankshear (2008), “a pesquisa baseada em documentos [é] realizada para desenvolver uma postura ‘normativa’ sobre uma questão educacional.” (p. 105). Com tal afirmação feita pelo teórico, torna-se perceptível dizer que a pesquisa documental é capaz de mobilizar e examinar um corpo de textos, para construir uma argumentação em torno daquilo que é considerado como coerente dentro da pesquisa educacional abordada.

Como planejamento na análise do material encontrado, busquei examinar recursos impressos e *online* para identificar e agrupar um conjunto de textos característicos dentro do tema do discurso central de tal estudo. As buscas iniciais se detiveram a procurar no ambiente virtual (*internet*), utilizando diferentes mecanismos de busca, através disso, foram extraídos os textos que se buscava. As obras escritas, encontradas, representavam diferentes perspectivas teóricas e políticas. No momento da agrupação das informações, busquei padrões e repetições nos textos que sugerissem a presença de uma série de significados de “ressocialização”. A intenção foi fazer uma amostra de uma série de documentos que tratam da “ressocialização” em diversos meios, sobretudo no cárcere.

Na abordagem qualitativa dentro da ótica da pesquisa documental, existem exatamente 3 (três) tipos de categorias importantes, sendo elas: a primeira é a categoria de fonte “primária” que trata de declarações produzidas ou coletadas pelas reais testemunhas de eventos ou processos; a segunda categoria, é a de fonte “secundária” que lida com textos escritos sobre algo que o autor não testemunhou diretamente; e a última categoria é a fonte “terciária”, que nada mais são do que referências que ajudam a localizar fontes documentais, no caso desta pesquisa, utilizou-se de documentos de fonte “terciária”. Em suma, as fontes terciárias são uma compilação de fontes primárias e secundárias, exemplos de fontes terciárias são as bibliografias, artigos sobre pesquisas, etc.

Quando se trabalha com documentos escritos, é preciso levar em consideração o propósito da pesquisa, para quê esses documentos foram escritos, além dos nossos próprios propósitos de pesquisa. Nenhum documento é totalmente “seguro”, “inquestionável”, diante de sua visão sobre um determinado assunto, já que o documento é escrito por homens e para

os homens. É preciso levar esse fato em consideração ao coletar dados escritos, o contexto e os propósitos associados, sem deixar de fazer o máximo possível para não tirar os textos escritos do seu teor original (DIEHL e TATIM, 2004).

Dentro de documentos existem os “dados”, sobre os mesmos, Lankshear (2009) diz que “é necessário encarar como dados – ou seja, como unidades de informação ou informação potencial importante para um propósito – aqueles textos que usamos para conceituar nossa pesquisa” (p. 213). Os dados podem incluir aspectos etnográficos de uma pesquisa, funcionam como textos extraídos de uma história oficial da escola ou da fonte curricular de estudos sociais. No caso do presente estudo, permite identificar claramente a problemática, formular propósitos e questões, decidir sobre a melhor perspectiva teórica.

Voltando o olhar do processo metodológico, aliando-o aos objetivos do estudo em questão, com a coleta de dados escritos potencialmente importantes, construiu-se uma dimensão mais abrangente sobre o conceito de ressocialização a partir da obra “Pedagogia do Oprimido” de Paulo Freire, teórico e educador brasileiro. A maior parte dos dados escritos veem de textos já existentes, ou em textos considerados “não convencionais”, como no caso dos textos encontrados em *websites*, *cd-rom*, *blogs*, dentre outras particularidades da era contemporânea.

A análise de conteúdo na pesquisa qualitativa torna-se mais significativa, como mostra Lankshear (2009), ao mencionar que:

Na pesquisa qualitativa, portanto, a análise de conteúdo está preocupada com os tipos de mensagens que os textos enviam e com que normas sociais e ideologias de mensagens codificam [...] A análise de conteúdo é usada para analisar textos. Os ‘textos’ no entanto, não estão confinados ao material impresso convencional. (p. 275).

Tradicionalmente, a análise de conteúdo tem sido empregada na pesquisa quantitativa, concentrando-se na contagem numérica das palavras, porém, a análise de conteúdo na perspectiva qualitativa, analisa esse conteúdo de maneira mais densa, atentando-se ao seu significado conceitual e sua relação com os objetivos da pesquisa em questão.

Após dimensionar de maneira coesa o processo metodológico e a gama de relações que envolvem uma pesquisa sob a ótica da análise documental, no capítulo seguinte, serão analisadas, através de um processo crítico reflexivo, as diversas concepções de ressocialização e suas relações com a visão de Paulo Freire sobre oprimidos e opressores. O capítulo tentará aludir ao leitor como as concepções de ressocialização, opressor e oprimido e o mundo do

sistema prisional estão correlacionados, compartilhando olhares diversos sobre princípios fundamentais para a compreensão do que é de fato “trazer o sujeito de volta para a sociedade”, se é que este mesmo sujeito esteve, de fato, fora dela ou não.

4 RESSOCIALIZAÇÃO: UMA ANÁLISE À LUZ DO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE.

Quando se passa a observar cuidadosamente os diversos discursos sobre o sistema prisional na contemporaneidade, não importando a concepção de jovens ou adultos, uma palavra permeia com veemência as vozes ao longo das fronteiras territoriais do nosso país: a “ressocialização”.

Desde o momento que ouvi a palavra “ressocialização”, a primeira concepção que me veio à mente foi “trazer alguém que não estava inserido em sociedade, reinseri-lo, transformar de novo em algo (ou alguém) que, em algum momento, pertenceu a um determinado grupo social”. Mas, logo após fiz o seguinte questionamento: Será que a sociedade pode, de fato, excluir o sujeito e depois reintegrá-lo, esperando que após um intervalo temporal, o mesmo sujeito que foi segregado, volte “renovado” aos moldes sociais “aceitáveis” por todos? É a partir desta colocação inicial que realizo, no presente capítulo, um processo de análise crítica sobre a ideia de ressocialização, bem como de seus inúmeros significados sociais à luz de algumas concepções teóricas, sobretudo as de Paulo Freire.

4.1 Breve reflexão sobre o sistema prisional

A ressocialização em seu âmago social, tendo como base os indivíduos que cumprem algum tipo de dívida penal, acontece eminentemente no ambiente do cárcere. É no leito de várias instituições do sistema prisional brasileiro que se encontram os diversos sujeitos que sofrem a ação ressocializadora. Antes de adentrar no conceito pleno da palavra “ressocialização”, é necessário compreender um pouco do espaço do sistema prisional.

O ambiente prisional surgiu no final do século XVIII com o objetivo central de servir como ferramenta de punição social. Em conjunto, criou-se uma nova legislação capaz de definir o poder de punir como uma função universal da sociedade, poder esse, exercido de forma igualitária por todos os cidadãos. A prisão fundamenta-se na “privação da liberdade” dos sujeitos. Levando em consideração que o princípio da liberdade é igual para todas as pessoas e que perdê-la, dentro do cárcere, tem o mesmo peso e a mesma relevância para todos, permitindo a partir da criação dessa legislação penal, o aumento temporal da pena acontece de acordo com a gravidade do ato infracional cometido pelo infrator. Ao retirar do condenado o direito universal à liberdade, a pena obtida após julgamento legal, justifica o ato para a vítima e para a sociedade em geral (FOUCAULT, 2010).

No pensamento de Foucault (2010), o ambiente prisional funciona como um aparelho

transformador do indivíduo, pois,

a prisão também se fundamenta pelo papel de ‘aparelho para transformar os indivíduos’, servindo desde os primórdios como uma:[...] detenção legal [...] encarregada de um suplemento corretivo, ou ainda uma empresa de modificação dos indivíduos que a privação de liberdade permite fazer funcionar no sistema legal. Em suma o encarceramento penal, desde o início do século XIX, recobriu ao mesmo tempo a privação de liberdade e a transformação técnica dos indivíduos. (p. 165).

A prisão era utilizada, até meados do século XIX, exclusivamente como um local de retenção de pessoas. A proposta de “requalificar” os presos praticamente não existia, nem havia ideias para a sua efetivação. A proposta passou a surgir quando se discutiu dentro das prisões os programas de tratamento, não havendo, antes disso, qualquer tipo de iniciativa de ensino para o sistema prisional.

O pensamento da época dissertava que somente o ambiente da prisão poderia surtir algum efeito transformador no sujeito, apenas o simples fato de [o sujeito] estar inserido naquele ambiente já seria suficiente para a construção de um pensamento reflexivo sobre os motivos que o levaram à sua clausura:

[...] espaço fechado, recortado, vigiado em todos os seus pontos, onde os indivíduos estão inseridos num lugar fixo, onde os menores movimentos são controlados, onde todos os acontecimentos são registrados, onde um trabalho ininterrupto de escrita liga o centro e a periferia, onde o poder é exercido sem divisão, segundo uma figura hierárquica contínua [...]. (FOUCAULT, 2010, p. 163).

O ato disciplinador se configurava como um mecanismo que distribuía as pessoas nos espaços, atingindo o sujeito de maneira subjetiva, para que isso acontecesse, o controle deveria ser absoluto e exercido durante todo o cotidiano do cárcere. Funcionava, na sua essência, como uma espécie de adestramento, estabelecendo uma vigilância hierárquica ininterruptamente.

A ideia central era de que só após a estadia no cárcere é que o sujeito poderia retornar para o seio social. Pensamento que foi classificado como falho logo após sua efetivação. Os índices de criminalidade e de reincidência nos crimes tornaram a não diminuir e, conseqüentemente, os presos não se “transformaram”. A prisão, na verdade, foi tida como um imenso colapso da justiça penal (FOUCAULT, 2010).

A educação no contexto do sistema penitenciário é iniciada em meados de 1950, sendo a partir desta data, que a iniciativa pública constatou a ineficácia do sistema prisional na questão da transformação, ou em linhas gerais, na questão da ressocialização dos indivíduos. Ao tratar um pouco sobre o contexto da importância da educação dentro do sistema prisional, Medeiros (1995, p. 103) esclarece que:

Garantidas a vida e a saúde de uma pessoa, a educação representa o bem mais valioso da existência humana, portanto confere a possibilidade de influir para que os demais direitos se materializem e prevaleçam. Somente reivindica aquele que conhece, quem tem informação, saber, instrução, e, portanto, cria e domina meios capazes de levar transformações à sua própria vida e história [...] inexistente algo mais nobre que socializar o conhecimento, de vez que aquele que ensina aprende o real sentido do saber; e aquele que aprende ensina o verdadeiro propósito do educar.

A educação como princípio formador é importante na medida em que pode contribuir para que os sujeitos repensem suas ações. Segundo Durkheim (1965, p. 41), a educação, sua natureza e função, significa:

[...] ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social: tem por objetivo suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destina.

Ainda sobre tal perspectiva, em relação a uma socialização metódica das novas gerações, o mesmo teórico explica:

[...] a sociedade se encontra, a cada nova geração, como que diante de uma tabula rasa, sobre a qual é preciso construir quase tudo de novo. É preciso que, pelos meios mais rápidos, ela agregue ao ser egoísta e associal, que acaba de nascer, uma natureza capaz de vida moral e social. Eis aí a obra da educação. Ela cria no homem um ser novo. (DURKHEIM, 1965, p. 42).

O Estado Brasileiro, em especial, o Sistema Penitenciário Brasileiro, não consegue atingir o seu objetivo central, que é ressocializar seus internos. O processo de superlotação das prisões, as instalações precárias, a ausência de higienização nos espaços, o nascimento de uma subcultura⁸ na rotina dos presos, a falta de formação adequada dos funcionários para lidarem com os conflitos existentes naquele espaço, são fatores importantes que contribuem de maneira positiva para o fracasso do sistema penitenciário no país (ZACARIAS, 2006).

Com as mazelas do sistema penal, fica nítido que o princípio da ressocialização (ou da “reeducação”) não acontece em seu âmago. Nos noticiários televisivos onde se veem jovens e adultos que cometeram delitos serem apanhados reincidindo os mesmos delitos que os levaram à privação de liberdade, configuram-se como a prova concreta de que o sistema penal

⁸ As subculturas correspondem a subdivisões da cultura dominante que a ela se opõem. Coexistem na mesma sociedade ainda que em oposição. Na sociedade moderna existem diversas subculturas. O termo subcultura tem sido utilizado em sociologia sobretudo no estudo da juventude e do desvio. O ramo da criminologia estudou a delinquência e as gangs juvenis à luz de teorias baseadas no conceito de subcultura. (Disponível em: [http://www.infopedia.pt/\\$subcultura](http://www.infopedia.pt/$subcultura)).

é falho ao punir os sujeitos e ao se responsabilizar por sua reintegração social:

Devemos ter em mente, que o preso, o condenado, na mente do cidadão comum e mesmo dos mais evoluídos, será sempre uma ameaça, não bastando que tenha pago seu crime com a supressão de sua liberdade, a pecha lhe incomodará por toda sua vida (ZACARIAS, 2006, p.65).

Ainda abordando a mesma perspectiva, Neto (2009) afirma que:

O que esse tipo de encarceramento, uma prisão sem condições de ressocializar o detento que está nela inserido, pode trazer como consequência práticas para esses indivíduos e para a sociedade, de acordo com estudos já realizados e através do que pode-se observar pelo dia a dia, no que diz respeito à reincidência, à dificuldade de inserção social e profissional do egresso, à separação familiar que acontece geralmente quando uma pessoa da família está presa e outros pontos problemáticos, são graves tanto para as pessoas submetidas à prisão como para a sociedade. (p.8).

Aparentemente, o que há no sistema penal é um conjunto de ações isoladas que não se integram e permitem que as mazelas de sua estrutura se perpetuem, afetando, assim, a principal vítima dessa situação: o apenado. A forma como a ressocialização é encarada ainda está longe de ser a mais adequada, mais longe ainda de ser a mais eficaz. O simples fato da preocupação principal do sistema penal ser a privação de liberdade do sujeito, e não a sua ressocialização completa pode ser o indicativo de um equívoco de princípios desde a inserção do sujeito no mundo da prisão.

4.2 Ressocialização: sentidos e significados

Antes de aprofundar sobre a problemática dos apenados, é necessário que se conceitue o que significa o termo “ressocialização”. Sobre essa conceitualização, Silva e Cavalcante (2012) dizem que:

A ressocialização refere-se a uma reestruturação da personalidade e das atitudes que pode ser benéfica ou maléfica aos indivíduos, pois, a personalidade, os valores e a aparência das pessoas não são fixos, e sim, variam de acordo com as relações e às experiências vividas ao longo da vida. Estando o indivíduo condicionado pelo habitus que é introjetado, a partir das relações e experiências passadas por ele, podendo refletir em práticas individuais e coletivas. (p. 10).

Ainda sobre o conceito de ressocialização, ou de socialização, Berger e Luckmann (1976, p.175) definem socialização como “a ampla e consistente introdução de um indivíduo no mundo objetivo de uma sociedade ou de um setor dela”. Com ambas as formas de conceituar a palavra ressocialização (o ato de socializar), fica claro que se trata de um

processo mecânico entre homem e sociedade, essa relação impõe que se pense o mundo vigente, concreto. A ressocialização atua como mecanismo de reestruturação da personalidade do sujeito, condicionando-o diante do *habitus* que é introjetado, tendo como base para que isso aconteça as suas relações e experiências como ser humano.

Ao abordar a terminologia “ressocializar”, é nítido que o sujeito principal desse processo é a figura humana. O homem em sua essência social é o objeto de estudo maior dentro do próprio meio social. Para o tratamento da perspectiva humana nas discussões teóricas conta-se com diversos teóricos, possuidores de diversas visões sobre diferentes perspectivas desse “ser”. Contudo, dentro dessa pesquisa, o teórico que norteia as discussões acerca da ressocialização é o educador brasileiro Paulo Freire, tendo como obra orientadora a “Pedagogia do Oprimido”.

Antes de abordar a visão complexa de Freire sobre o homem e as relações que o cercam, é necessário que se configure, mesmo que minimamente, o perfil de tal teórico. Paulo Freire é educador, apesar de ter iniciado sua trajetória acadêmica como bacharel no curso de Direito pela Universidade do Recife, Freire atuou frente às mazelas sociais através de um processo educativo que fortalecesse a tomada de consciência crítica pelas pessoas de origem social pobre, sumariamente, pelos nordestinos.

Freire acreditava na constituição do sujeito pelo conjunto das relações que o cercam, e o entendimento maior de tais relações sociais o daria discernimento para analisar melhor o mundo do outro, e por consequência, seu próprio mundo.

Dentro do universo da ressocialização, a obra “Pedagogia do Oprimido”, retrata bem a visão freiriana do conjunto de relações sociais construídas dentro dessa perspectiva. A sociedade em seu caráter desumanizador comete um erro terrível, passa a tratar os homens, em muitos casos, da mesma maneira que trata seus animais, predominando o desprezo pelos seus direitos básicos, passando a omitir a voz daqueles que se sentem abandonados pelo mundo do qual fazem parte. Mas será que, de fato, esses sujeitos fazem parte desse mundo? Se houvesse uma integração de todos os sujeitos numa completude universal, por que criar um termo como o “ressocializar”? Seria para aludir às pessoas de que é necessário socializar, de novo, sendo os mesmos sujeitos parte de um mesmo espaço?

Na verdade o processo de desumanização do homem pelo homem, e para o homem, existe, está apenas omitido nos discursos velados daqueles que não tem a voz ampliada pelos outros sujeitos que mantêm o controle da sociedade. Freire (1987), sobre a perspectiva da desumanização, cita que:

A desumanização, que não se verifica, apenas, nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do ser mais. É distorção possível na história, mas não vocação histórica. Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como “seres para si”, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é porém, destino dado, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos (p. 16).

Nessa ação de humanizar e desumanizar os sujeitos surge na visão freiriana a figura do opressor e do oprimido. Os sujeitos oprimidos, se configuram como os seres considerados desumanizados, mas que constituem dentro de si, de forma ambígua, a figura do opressor, constituindo um lado avesso de tudo aquilo pelo qual o oprimido é formado.

O oprimido luta dentro de si diante dessa ambiguidade constituinte. Oprimido no ambiente do cárcere pode ser encarado como o apenado, ser oprimido socialmente, que foi colocado à margem da sociedade para que se buscasse sua completa reintegração. Colocar sujeitos fora de seu espaço social de constituição é a maneira mais fácil que os organismos sociais encontraram para remodelá-los, reagrupá-los, torná-los iguais a todos os outros. O desafio maior do oprimido, segundo Freire, é libertar a si próprio e aos opressores (FREIRE, 1987).

Os opressores cumprem brilhantemente sua função, oprimindo de maneira violenta os oprimidos, sem questionar a razão de seu ato moralmente covarde. É fácil observar os opressores, pois é distinta a maneira como eles se apresentam aos nossos olhos, não fazendo questão de se esconder diante das amarras sociais, sendo eles as vítimas de tais amarras. A segregação social, o caos diante do aumento exacerbado da violência urbana, o descaso com a saúde humana, a fome, diversos problemas do início do mundo que permanecem, e provavelmente, permanecerão até o fim dos tempos. Todos esses fatores completam a consciência do sujeito oprimido, essas são as amarras sociais vigentes. Os opressores, diante desse quadro, acabam atuando de maneira leviana, aludindo o oprimido diante de uma situação que na sua concepção concreta jamais existiu:

o poder dos opressores, quando se pretende amenizar ante a debilidade dos oprimidos, não apenas quase sempre se expressa em falsa generosidade, como jamais a ultrapassa. Os opressores, falsamente generosos, têm necessidade, para que a sua ‘generosidade’ continue tendo oportunidade de realizar-se, da permanência da injustiça. A ‘ordem’ social injusta é a fonte geradora, permanente, desta ‘generosidade’ que se nutre da morte, do desalento e da miséria. (p. 17).

Essa falsa caridade do opressor diante da debilidade do oprimido, em aceitar e compreender as coisas e as pessoas agrava o distanciamento social dos dois respectivos

atores. As divisões distintas entre as classes sociais contribuem para aumentar esse abismo entre ambos. Geralmente, os oprimidos ocupam a classe social do proletariado, já os opressores, constituem a classe burguesa dominante, sendo os opressores, os principais responsáveis pelos atos decisórios que impactam a maioria da população, ou seja, afetando diretamente os oprimidos que constituem tal parcela social afetada.

Cabe aos oprimidos lutarem pela integridade de sua humanização, constituindo-se como sujeitos do processo de mudança. Dentro do palco da vida, devem observar os diversos personagens que estão ao seu redor, compreendendo seus papéis, assim como seu próprio papel diante desse universo de possibilidades que é estar vivo, ter sido tocado pelo milagre da vida, do próprio existencialismo. Sobre o processo de tomada de consciência crítica do oprimido, é coerente dizer que:

O grande problema está em como poderão os oprimidos, que ‘hospedam’ ao opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação. Somente na medida em que se descubram ‘hospedeiros’ do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora. Enquanto vivam a dualidade na qual ser é parecer e parecer é parecer com o opressor, é impossível fazê-lo. A pedagogia do oprimido, que não pode ser elaborada pelos opressores, é um dos instrumentos para esta descoberta crítica – a dos oprimidos por si mesmos e a dos opressores pelos oprimidos, como manifestações da desumanização. (FREIRE, 1987, p.18).

A ambiguidade da relação do oprimido, em dentro de si hospedar o opressor, prejudica-o ao distanciar-se de seu estado, vendo que num processo de conhecimento em relação ao opressor, acaba por reconhecer-se dentro da realidade opressora. Esse choque de identificação em torno de uma identidade do próprio oprimido faz com que ele o enxergue como “novo”, não como sua superação, mas quanto à sua adequação como opressores de outros sujeitos oprimidos. Freire (1987) explica essa ambiguidade de maneira brilhante, discernindo que:

O ‘homem novo’, em tal caso, para os oprimidos, não é o homem a nascer da superação da contradição, com a transformação da velha situação concreta opressora, que cede seu lugar a uma nova, de libertação. Para eles, o novo homem são eles mesmos, tornando-se opressores de outros. A sua visão do homem novo é uma visão individualista. A sua aderência ao opressor não lhes possibilita a consciência de si como pessoa, nem a consciência de classe oprimida. Desta forma, por exemplo, querem a reforma agrária, não para libertar-se, mas para passar a ter terra e, com esta, tornar-se proprietários ou, mais precisamente, patrões de novos empregados. (p. 18)

A reestruturação de pensamento por parte do oprimido é um processo complexo, lento e de grande elaboração de novos conceitos, que até então, não faziam parte dos pensamentos

de oprimidos. O conceito de que para ser diferente, tem que se pensar e agir diferente em relação às mazelas sofridas pelo próprio sujeito, de que a dor pela dor só gera um conjunto de ações completamente dolorosas, não mudam as perspectivas de quem faz a ação e muito menos de quem as sofre.

O processo de libertar-se do reflexo do opressor, por parte do oprimido, imprime uma reposição de valores. É necessário que a ausência do opressor seja recomposta por novos valores e conceitos que fazem parte dessa nova forma de “ser”. O medo da liberdade é algo a ser superado. Uma liberdade que lhe foi tomada, agora está sendo oferecida como opção, desde que seja conquistada através da luta, de uma batalha que, por muitas vezes, não encoraja os oprimidos a quererem possuí-la, já que a conquista significa mais lutas e essas lutas podem significar mais perdas:

A libertação, por isto, é um parto. E um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela, superação da contradição pressores-oprimidos, que é a libertação de todos. (FREIRE, 1987, p.19).

Esse medo de entrar em batalhas que podem gerar mais perdas ou ganhos não satisfatórios tem muito a ver com o cotidiano do cárcere e sua relação com a educação. No cárcere a sala de aula pode funcionar, vista da perspectiva do docente, como um ambiente libertador dos pensamentos dos discentes. Agora na visão dos presos [educandos], age tão somente como espaço de fuga do cotidiano das celas. A frequência na sala de aula é algo que pode ser de escolha do próprio preso, ele decide se quer frequentar ou não, cabendo a ele a decisão de frequentar a escola dentro do sistema prisional, quando tal opção lhe é dada.

Muitos apenados, estando no ambiente do cárcere, preferem não se dirigir para a escola, pois acreditam ser uma perda de tempo, situação revelada nos discursos⁹ de alguns dos educadores que atuam nas unidades prisionais do estado do Ceará. Uma das hipóteses para esse fato pode ser que o ambiente educativo dentro das unidades prisionais não seja atrativo. A sala de aula parece servir apenas como um espaço de redução de pena¹⁰, ou os próprios presos não tem a consciência crítica que aquele momento de aprendizagem poder ser determinante para as suas tomadas de decisões durante [e após] sua reinserção dentro da sociedade.

A ausência de conhecimento, ou simplesmente, o fato do oprimido, no caso o apenado,

⁹ Durante o Curso de Especialização, onde se originou a presente pesquisa, o convívio com os próprios professores do sistema era algo natural, onde os discursos dos docentes revelavam que muitos dos apenados preferiam não frequentar a escola, alegando desinteresse contínuo sobre o ambiente escolar. (Informações a partir de conversas informais).

não reconhecer a importância do ambiente escolar no auxílio do processo de reflexão crítica de sua realidade, contribui negativamente para que ele deixe seu estado de preso, não apenas o preso em seu estado físico, mas o preso que é segregado de seu grupo social. O simples fato de não discernir sobre os motivos que o levaram até aquele ambiente, podem impactar de maneira negativa ao ganharem a liberdade, retomando seu lugar de origem.

Teoricamente, o sujeito que recebe uma pena [no âmbito jurídico] a cumpre de maneira plena, depois retorna ao convívio social mesmo sem saber reavaliar seu novo papel em sociedade, logo que o convívio do sistema prisional não foi suficiente para que refletisse sobre sua infração. Muitas vezes, as infrações são cometidas de novo, sendo mostradas através dos veículos midiáticos, mostrando que as ações de segurança pública existentes apenas oprimem o sujeito, não o tratam em sua complexidade, na busca de combater os males que o afligem.

De fato, a ação de ressocializar se aplica aos detentos, aos educadores, quão para todos os atores do sistema prisional:

Exalta-se seu papel de fator ressocializador, afirmando-se serem notórios os benefícios que da atividade laborativa decorrem para a conservação da personalidade do delinqüente e para a promoção do autodomínio físico e moral de que necessita e que lhe será imprescindível para o seu futuro na vida em liberdade. É importante constituir uma formação tanto para o detento, suas famílias e para os profissionais que atuam mais diretamente aos apenados, pois vão estar caminhando ao lado dos encarcerados durante o processo de penalização além da família ser o seio que vai receber esse indivíduo quando da sua saída da penitenciária. (MIRABETE, 2002, p.87).

O fato de o sistema prisional realizar seu trabalho de maneira correta não reflete um ato solidário do opressor com o oprimido, pelo menos não um ato verdadeiro. Para tornar-se legítimo, a atitude do opressor frente ao oprimido deve ser guiada pelo gesto de amor. Caso isso não se afirme, tais atitudes consideradas de mudança, em sua maioria, representam uma grande farsa do opressor. Sobre tal ação, Freire (1987) esclarece que:

O opressor só se solidariza com os oprimidos quando o seu gesto deixa de ser um gesto piegas e sentimental, de caráter individual, e passa a ser um ato de amor àqueles. Quando, para ele, os oprimidos deixam de ser uma designação abstrata e passam a ser os homens concretos, injustiçados e roubados. Roubados na sua palavra, por isto no seu trabalho comprado, que significa a sua pessoa vendida. Só na plenitude deste ato de amar, na sua existência, na sua práxis, se constitui a solidariedade verdadeira. Dizer que os homens são pessoas e, como pessoas, são livres, e nada concretamente fazer para que esta afirmação se objetive, é uma farsa. (p. 20).

¹⁰ Um determinado número de horas/aula dentro do espaço educacional nas unidades prisionais pode ser revertido na redução da totalidade da pena do sujeito. Em linhas menores, a frequência do sujeito na escola pode auxiliar a reduzir a sua dívida com a justiça.

A subjetividade dos atos não deve ser desprezada frente ao significado objetivo das ações. O lado humano e toda a sua essência devem ficar claros quando se analisam as ações, ambos convivendo em um espaço dialético. O passo inicial para transformar uma realidade é compreendendo-a em sua totalidade. Uma realidade social é formada por homens, que possuem sentimentos, daí a importância de compreender os homens e o conjunto de sentimentos que o constituem.

O processo de ação-releção-ação do homem sobre sua realidade deve ser iniciado por uma imersão completa do sujeito, “a práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo, sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos” (FREIRE, 1987, p. 21). O ambiente no qual o sujeito faz parte, precisa ser observado em todas as suas nuances, é necessário compreender como as relações de poder se constituem dentro de um mesmo ambiente. Na prisão, as relações de poder fazem parte do cotidiano. O poder é imbuído de responsabilidades, é formado por valores, é controlado através dos olhares dos opressores sobre os oprimidos.

Apenas o processo de racionalização não é capaz de fazer com que as coisas e as pessoas sejam compreendidas em sua totalidade, é necessário “algo mais” para se chegar a essa equação de consciência crítica do ser humano:

A ‘racionalização’, como mecanismo de defesa, termina por identificar-se com o subjetivismo. Ao não negar o fato, mas ao distorcer suas verdades, a ‘racionalização retira’ as bases objetivas do mesmo. O fato deixa de ser ele concretamente e passa a ser um mito criado para a defesa da classe do que fez o reconhecimento, que, assim, se torna falso. Desta forma, mais uma vez, é impossível a ‘inserção crítica’, que só existe na dialeticidade objetividade-subjetividade. (FREIRE, 1987, P.21).

Ao pensar de maneira dialética, homem e mundo dialogam, vendo que não há ação humana senão houver uma realidade objetiva, terrena, um mundo que o desafie, que desperte em si a necessidade de conhecê-lo, só há transformação se houver conhecimento de tudo que está sendo feito. A forma como os opressores oprimem pode ser perpassada de geração após geração. A violência constituída na sociedade vigente não se iniciou nessa época, nem ao menos, neste momento temporal:

Esta violência, como um processo, passa de geração a geração de opressores, que se vão fazendo legatários dela e formando-se no seu clima geral. Este clima cria nos opressores uma consciência fortemente possessiva. Possessiva do mundo e dos homens. Fora da posse direta, concreta, material, do mundo e dos homens, os opressores não se podem entender a si mesmos [...] Daí que tendam a transformar tudo o que os cerca em objetos de seu domínio. A terra, os bens, a produção, a criação dos homens, os homens mesmos, o tempo em que estão os homens, tudo se reduz a objeto de seu comando. (FREIRE, 1987, p.25).

Na visão egocêntrica dos opressores, ao valor do capital econômico é algo que divide e que subsidia a violência desenfreada. Por isso, a classe dos opressores legitima suas ações baseando-se na perspectiva do “ter” em relação à visão do “ser”. A desumanização, através dessa afirmação da importância do capital, reflete o pensamento opressor. Pensamento cabível daqueles que segregam os que não possuem quase nada de condição para sobrevivência humana. Dentro de uma sociedade capitalista, o capital econômico é vital para a sobrevivência do sujeito. A questão não é possuir dinheiro, todavia seu acúmulo exacerbado, a não divisão direta de bens e valores materiais auxilia no acréscimo do abismo entre opressores e oprimidos:

Ter mais, na exclusividade, não é um privilégio desumanizante e inautêntico dos demais e de si mesmos, mas um direito intocável. Direito que ‘conquistaram com seu esforço, com sua coragem de correr risco’ [...] Se os outros – ‘esses invejosos’ – não têm, é porque são incapazes e preguiçosos a que juntam ainda um injustificável mal- agradecimento a seus ‘gestos generosos’. E, porque ‘mal-agradecidas e invejosos’, são sempre vistos os oprimidos como seus inimigos potenciais a quem têm de observar e vigiar. (FREIRE, 1987, p. 26).

Uma parcela oprimida que está nas unidades prisionais tiveram sua inserção dentro do cárcere com crimes oriundos de furtos e roubos, atitudes que buscavam a aquisição cega de produtos frutos do capitalismo. Se todos os humanos são iguais em sua criação até sua morte, por que querer diferenciá-los na sua existência terrestre? Se a irmandade se estabelece no princípio da vida, o “ter” para “ser” não deveria ser encarado como uma armadilha do próprio sistema social?

O processo de ressocialização, na ótica dos opressores em relação aos oprimidos, funciona como mecanismo de controle. Na prática, dentro do sistema prisional, vimos nos noticiários policiais de mídias diversas, sujeitos que cometem o mesmo crime dezena de vezes. Passam pelo mesmo contato com a vivência do sistema prisional, mas parecem que nunca estiveram naquele espaço tão desafiador. Os órgãos competentes falam em ressocializar para reintegrar o sujeito, colocá-lo de novo em integração com a sociedade que o desintegrou de seu meio. Nessa direção, seria a sociedade a culpada pela sua desestruturação? Ou, o sujeito que por suas peculiaridades, optou de maneira “inconsciente” por não se integrar num meio social que o segregou?

Àqueles que se comprometem autenticamente com o povo é indispensável que se revejam constantemente. Esta adesão é de tal forma radical que não permite a quem a faz comportamentos ambíguos. Fazer esta adesão e considerar-se proprietário do saber revolucionário, que deve, desta maneira, ser doado ou imposto ao povo, é manter-se como era antes. Dizer-se comprometido com a libertação e não ser capaz de *comungar* com o povo, a quem continua considerando absolutamente ignorante, é um doloroso equívoco. Aproximar-se dele, mas sentir, a cada passo, a cada dúvida, a cada expressão sua, uma espécie de susto, e pretender impor o seu *status*, é manter-se nostálgico de sua origem. Daí que esta passagem deva ter o sentido profundo do renascer. Os que passam têm de assumir uma forma nova de estar sendo; já, não podem atuar como atuavam; já não podem permanecer como estavam sendo. (FREIRE, 1987, p 27).

O sistema opressor segrega a vida. Cada sopro existencial que o oprimido pensa em obter, cada faísca de consciência sobre o mundo é rapidamente controlada pelo opressor, não apenas para a própria destruição do princípio da autoconsciência crítica, mas como parte de um jogo sádico de prazer em destruir a inquietação do outro. O sadismo, ou seja, o prazer pela dor se confirma nessa relação de dominação ininterrupta, pelo prazer no aprisionamento do outro, fazendo uma pequena analogia em relação a tal fato, é como aprisionar um pássaro na gaiola da vida, e mesmo preso, o pássaro ciente de sua prisão existencial, é atacado fisicamente sem direito à defesa, vendo no olhar do agressor a felicidade na constatação da dor sofrida por ele. (FREIRE, 1987)

O oprimido, ao mesmo tempo em que sofre a ação, nutre dentro de si um processo alienador, uma espécie de divinação em relação ao opressor, tratando-o como objetivo a ser alcançado. O estado de opressor lhe parece mais coerente socialmente e a busca por alcançar tal condição passa a fazer parte da vida do oprimido. Dentro do sistema prisional isso não se configura de maneira diferente. Em suma, essa busca pelo “*status quo*” do opressor, faz parte de um pensamento alienado constituído pelo próprio oprimido:

Até o momento em que os oprimidos não tornem consciência das razões de seu estado de Opressão ‘aceitam’ fatalistamente a sua exploração. Mais ainda, provavelmente assumam posições passivas, alheadas, com relação à necessidade de sua própria luta pela conquista da liberdade e de sua afirmação no mundo. Nisto reside sua ‘convivência’ com o regime opressor. (FREIRE, 1987, p. 29).

O oprimido só inicia sua caminhada de libertação em relação à figura do opressor quando começa a crer em seu próprio potencial de escolha, quando o regime decisório de sua vida passa pelas indagações feitas por si, desvinculando as consequências vindas das convicções das classes opressoras:

Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua “convivência” com o regime opressor. Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação, o que nos parece fundamental, é que esta não se cinja a mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis. (FREIRE, 1987, p. 29).

O processo decisório dá identidade das ações e as reflexões feitas pelos sujeitos não se exprimem do “nada”. O simples fato de adentrar no mundo do crime, seja de quaisquer ordens, se configura como um ato pensado criticamente, mediado pelas consequências que esse ato trará em um espaço de tempo em longo prazo.

A identidade do sujeito do cárcere é corroída pelas mazelas sociais. Quando Freire trata da problemática do processo de autorreflexão crítica, de maneira simples, ele explica que todos são capazes de pensar sobre seus atos, e se esses atos forem falhos, os próprios indivíduos podem ser capazes de alterá-los, antes que consequências ruins sejam geradas a partir de tais iniciativas.

O sistema percebe essa ausência de identidade dos sujeitos. O fato é perceptível com tamanha veemência que [o sistema] trabalha para que essa lacuna jamais seja preenchida, fortalecendo diálogos que não propiciam crescimento qualitativo das ações:

O que pode e deve variar, em função das condições históricas, em função do nível de percepção da realidade que tenham os oprimidos é o conteúdo do diálogo. Substituí-lo pelo anti-diálogo, pela sloganização, pela verticalidade, pelos comunicados é pretender a libertação dos oprimidos com instrumentos da “domesticação”. Pretender a libertação deles sem a sua reflexão no ato desta libertação é transformá-los em objeto que se devesse salvar de um incêndio. É fazê-los cair no engodo populista e transformá-los em massa de manobra. (FREIRE, 1987, p.29).

A reflexão se for tratada como uma reflexão no sentido real de seu significado, pode ser capaz de estimular a prática. A reflexão quando permeia somente o mundo das ideias, de nada serve se não aliar-se à execução prática. Em linhas gerais, o preso que reconhece o sistema no qual atua, que consegue compreender seu papel dentro desse sistema, que sabe como foi levado a agir, se não procurar mudar a sua *práxis*, não será capaz de transformar o mundo ao seu redor. Ação e reflexão não devem ser separadas.

O Estado e as ações de políticas públicas podem ter real impacto nessa ação de mudança de paradigmas. Os diversos atores sociais também têm seu papel concreto diante desse desafio. Compreende-se o papel do Estado como agente importante de mudança de diálogos, podendo provocar nos sujeitos a iniciativa de se autoquestionarem. Não são consideradas ações de políticas públicas coesas, as diversas propagandas midiáticas promovidas pelos gestores públicos, que mostram os presos “mudando de vida” após a sua “estadia” no sistema prisional, muito menos, os infames discursos ideológicos que usam no

palanque eleitoral como ferramenta para a autopromoção:

A ação política junto aos oprimidos tem de ser, no fundo, "ação cultural" para a liberdade, por isto mesmo, ação com eles. A sua dependência emocional, fruto da situação concreta de dominação em que se acham e que gera também a sua visão inautêntica do mundo, não pode ser aproveitada a não ser pelo opressor, Este é que se serve desta dependência para criar mais dependência. (FREIRE, 1987, p. 30).

Ainda sobre a ação libertadora, feita coerentemente pelo caminho da libertação, Freire (1987, p. 30), discerne que:

A ação libertadora, pelo contrário, reconhecendo esta dependência dos oprimidos como ponto vulnerável, deve tentar, através da reflexão e da ação, transformá-la em independência. Esta, porém, não é doação que uma liderança, por mais bem intencionada que seja, lhes faça. Não podemos esquecer que a libertação dos oprimidos é libertação de homens e não de "coisas". Por isto, se não é autolibertação – ninguém se liberta sozinho, também não é libertação de uns feita por outros.

Um homem liberto em sua metade, não em sua totalidade, representa a crença na liberdade apenas depositada no sujeito como um depósito vazio onde a ação libertadora apenas inseriu conceitos isolados. Diferentemente, a ação libertadora se for precedida de diálogos com as diferentes perspectivas alcançáveis pode ter sua finalidade atingida.

O princípio da mudança, mais que vinda do abrir esperançoso ao diálogo do outro, deve essencialmente, partir da própria atitude do sujeito que sofre a ação. Não é algo surreal observar o quanto o processo de ressocialização não consegue atingir com mais impacto os jovens, que por sua vez, já passam a cometer delitos, que em momentos históricos anteriores, só eram cometidos por pessoas adultas.

Ao abrir um aparelho televisivo, ao folhear um meio de comunicação impresso, observa-se que a palavra ressocialização e a ótica do diálogo devem ser incentivadas, iniciando-se pelos sujeitos que ainda não atingiram a idade adulta. O sistema prisional já atende a essa classe específica, construindo unidades de internação provisória que cuidam de jovens infratores. Assim como os internos da classe adulta, os jovens infratores também convergem do princípio dialógico da ação de Freire. É dentro dessa visão de mundo que a promoção do engajamento dentro da causa libertadora torna-se fator significativo para a perspectiva de mudança em ambas às classes:

é necessário que os oprimidos, que não se engajam na luta sem estar convencidos e, se não se engajam, retiram as condições para ela, cheguem, como sujeitos, e não como objetos, a este convencimento. É preciso que também se insiram criticamente na situação em que se encontram e de que se acham marcados. E isto a propaganda não faz. Se este convencimento, sem o qual, repetamos, não é possível a luta, é indispensável à liderança revolucionária, que se constitui a partir dele, o é também aos oprimidos. A não ser que se pretenda fazer *para* eles a transformação e não com eles – somente como nos parece verdadeira esta transformação. (FREIRE, 1987, P. 30-31).

O convencimento de que são necessárias mudanças por parte da massa oprimida, é o ponto de partida para que a transformação atinja um nível global. Os oprimidos precisam encontrar a ação pedagógica do ato de mudança. A transformação mecânica, sem impacto na alma e na essência do “ser”, pouco tem relevância dentro do meio social. A liberdade às cegas pode até permitir a busca de comida, a ausência de água potável, porém, a verdadeira luta por construir, ousar e transpor as barreiras da são deixadas de lado.

A relação “homem-objeto” precisa ser transposta, o opressor na sua ação de homem, em momento algum, deve negar o papel do oprimido, transformando-o em mero objeto. Ao constatar esse quadro, o opressor sempre irá se sobrepor diante do oprimido:

É como homens que os oprimidos têm de lutar e não como “coisas”. É precisamente porque reduzidos a quase “coisas”, na relação de opressão em que estão, que se encontram destruídos. Para reconstruir-se é importante que ultrapassem o estado de quase “coisas”. Não podem comparecer à luta como quase “coisas”, para depois ser homens. É radical esta exigência. A ultrapassagem deste estado, em que se destroem, para o de homens, em que se reconstroem, não é “a posteriori”. A luta por esta reconstrução começa no auto-reconhecimento de homens destruídos. (FREIRE, 1987, P.31). (Grifos do autor).

A pedagogia humanizadora é um bom caminho para vencer esse desafio. O educador é fundamental nessa nova visão de superação da desigualdade entre opressores e oprimidos. Uma educação que se volta para as mazelas do sujeito, não o reconhecendo como “coitado” e tratando-o como mera “peça” de um quebra-cabeça, mas, acima de tudo, reconhecendo suas potencialidades, desbravando suas diversas dimensões de viver em sociedade:

Educador e educandos (liderança e massas), co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de re-criar este conhecimento. (FREIRE, 1987, p. 31).

A *práxis* pedagógica pode perpassar as páginas dos livros empoeirados da academia e chegar até a sala de aula. A ação do educador é que vai dimensionar até que ponto a sua prática educativa pode interferir em demasia para a mudança de postura das pessoas em relação às “coisas”, e mais ainda, nas outras pessoas. Um educador consciente de seu papel

social, papel que supera os limites de uma educação que é desvalorizada desde sua criação, pré-moldada em vertentes que privilegiam as classes mais abastardas de uma população que denigre a ética em prol do enriquecimento próprio, é capaz de percorrer um caminho para que isso se concretize.

O educador é um revolucionário, pequeno talvez, porém, grandioso diante de sua atuação. Todavia, torna-se rico, se sua *práxis* se constituir como ação grandiosa. Quando o conteúdo programático de sala de aula torna-se pragmático, omisso diante do caos que está ao seu redor, desconexo com a função pedagógica [do educador] que é a de despertar o interesse pelo “novo”, pelo desafiador. O conhecimento deve ter seu uso concreto e direto, indo muito além dos muros da escola. Freire (1987, p.33), esclarece exatamente o sentido do aprender voltado para a dimensão da vida:

Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação. A sua irrefreada ânsia. Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é "encher" os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. Dai que seja mais som que significação e, assim, melhor seria não dizê-la.

A palavra falada, narrada como nos grandes discursos romanos, de nada serve se não for experimentada. O vivencial na educação, seja ela no campo, na cidade, na academia ou na prisão, deve ser enfatizado. Usar os educandos como caixas vazias onde o ser onipotente [o educador] vai depositar todas as suas convicções, sem levar em consideração as vivências dos educandos, está aí caracterizado o que Freire (1987, p. 33-34) classifica como “educação bancária”:

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro [...] O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca.

O desafio da ressocialização dentro do ambiente prisional é superar essa “educação bancária”, essa educação despreocupada onde está sendo utilizada, para “seres de outro planeta”, descontextualizada, que não se coaduna com a realidade social. É uma educação, literalmente, de “outro mundo”, um mundo onde não se enxerga o óbvio, onde certa parcela

dos oprimidos está ali, diante do educador, ávidos por respostas simples para problemas comuns, no qual, não em sua totalidade, mas na maioria dos casos, o educador simplesmente finge que “ensina” e o educando “finge” que aprende, e o teatro da aprendizagem continua seu livre percurso rumo ao colapso.

O poder do educando é anulado na concepção “bancária” de educação. A autonomia de se reconstruir, de se impor diante das dúvidas, transformando-as em observações pertinentes, que no calor das discussões, geram outras indagações, conhecimento sendo moldado e remoldado, isso tudo se perde quando os opressores preferem moldar a mente do oprimido e não a situação que o oprime.

O caráter paternalista faz parte do modo “bancário” de ensinar. Os “assistidos”, não “educandos”, possuem um caráter marginalizado, pessoas que estão “à margem de algo”, devidamente colocadas fora de “algo”, deixadas à mercê da sorte e do descaso daqueles que possuem o poder social. Um dos lados preocupantes da educação bancária, é que muitos educadores a praticam sem saber que estão fazendo isso, é uma espécie de “domesticação” simbólica oriunda da má formação deste profissional:

O que não percebem os que executam a educação “bancária”, deliberadamente ou não (porque há um sem-número de educadores de boa vontade, que apenas não se sabem a serviço da desumanização ao praticarem o “bancarismo”) é que nos próprios “depósitos”, se encontram as contradições, apenas revestidas por uma exterioridade que as oculta. E que, cedo ou tarde, os próprios “depósitos” podem provocar um confronto com a realidade em devenir e despertar os educandos, até então passivos, contra a sua “domesticação”. A sua “domesticação” e a da realidade, da qual se lhes fala como algo estático, pode despertá-los como contradição de si mesmos e da realidade. De si mesmos, ao se descobrirem, por experiência existencial, em um modo de ser inconciliável com a sua vocação de humanizar-se. Da realidade, ao perceberem-na em suas relações com ela, como devenir constante. (FREIRE, 1987, p.35).

A má formação dos educadores, ou simplesmente a ausência dela, causa estranheza quando se pensa em um processo educacional dito de “qualidade”. Acredito que uma das causas para a má execução da educação voltada para a ressocialização é advinda de vários fatores, dentre eles, pode ser destacado a formação inadequada de uma parcela dos profissionais na compreensão dos princípios norteadores que regem a EJA.

É importante sim, para se alcançar uma ressocialização completa do sujeito, que o profissional docente seja comprometido com sua prática, envaidecido quando percebe que a sua prática educativa atingiu os objetivos que se propuseram a tornar os apenados em pessoas “melhores”. O professor é a ferramenta sistemática que traz a inserção de uma reflexão crítica coerente dentro do espaço da sala de aula. É personagem central na construção qualitativa do processo de aprendizagem. Sua prática educativa assume um papel tão importante, que se for

encarada como algo ruim dentro de sua ação cotidiana, compromete o aprendizado dentro de sala de aula. Acerca do assunto, Zabalza (1998) esclarece que:

Um dos objetivos de qualquer bom profissional consiste em ser cada vez mais competente em seu ofício. Geralmente se consegue esta melhora profissional mediante conhecimento e experiência: o conhecimento das variáveis que intervêm na prática e a experiência para dominá-las [...] Como outros profissionais, todos nós sabemos que entre as coisas que fazemos algumas estão bem feitas, outras são satisfatórias e algumas certamente podem ser melhoradas. Provavelmente a melhoria de nossa qualidade profissional, como todas as demais, passa pela análise do que fazemos, de nossa prática e do contraste com outras práticas. (p.13).

Freire (1987) complementa o pensamento de Zabalza (1998), afirmando que:

o educador problematizador re-faz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscibilidade dos educandos. Estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico, também. Na medida em que o educador apresenta aos educandos, como objeto de sua “ad-miração”, o conteúdo, qualquer que ele seja, do estudo a ser feito, “re-admira” a “ad-miração” que antes fez, na “ad-miração” que fazem os educandos. Pelo fato mesmo de esta prática educativa constituir-se em uma situação gnosiológica, o papel do educador problematizador é proporcionar, com os educandos, as condições em que se dê a superação do conhecimento no nível da “doxa” pelo verdadeiro conhecimento, o que se dá, no nível do “logos” (p. 40).

Não se pode desacreditar no não alcance de uma ressocialização plena, é necessário observar que há uma parcela de culpa do próprio educador. Óbvio que o professor não é o único culpado, nem é a pretensão desta pesquisa salientar esse aspecto, mas se está sendo discutido um processo de ressocialização que têm em uma de suas extensões a permanência do sujeito numa sala de aula formal, o educador transforma-se em um dos personagens centrais dessa discussão. Seria incorreto não citá-lo, omiti-lo dentro de um universo tão grandioso que é o processo de aprendizagem pelo qual passam os educandos.

O educador é um ser pensante, em movimento constante, é revolucionário, como dizem coloquialmente alguns pensadores, é um “desafiador de mentes”, Freire (1987) também congrega com tal afirmação:

Um educador humanista, revolucionário, não há de esperar esta possibilidade³. Sua ação, identificando-se, desde logo, com a dos educandos, deve orientar-se no sentido da humanização de ambos. Do pensar autêntico e não no sentido da doação, da entrega do saber. Sua ação deve estar infundida da profunda crença nos homens. Crença no seu poder criador. (p. 35).

Um educador só está educando por completo quando passa a ter uma relação de cooperação com seus educandos. Quando o conhecimento media essa relação, seu conjunto

de vivências passa a ter significado valioso nessa nova forma de viver em sociedade. Uma visão de mundo constituída, constantemente, na valorização dos sentimentos e das peculiaridades do outro. Um meio social onde as pessoas possuem uma identidade formada, estabelecida, fundamentada em princípios da ética oriunda do respeito às diversidades, completamente avessa à opressão das ideias, torna-se ignorante diante do caos social, omitindo-o por não querer multiplicá-lo para as novas gerações.

Freire (1987) explica brilhantemente essa concepção de mundo oposta aos valores sociais atuais, dizendo que:

o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação. Por isto, o pensar daquele não pode ser um pensar para estes nem a estes impostos. Daí que não deva ser um pensar no isolamento, na torre de marfim, mas na e pela comunicação, em torno, repitamos de uma realidade. E, se o pensar só assim tem sentido, se tem sua fonte geradora na ação sobre o mundo, o qual mediatiza as consciências em comunicação, não será possível a superposição dos homens aos homens. (p. 37).

A ressocialização só pode existir quando a pedagogia inserida nela for voltada para a concepção de que se trabalha, em toda a dimensão do trabalho pedagógico, com homens. Homens possuem sentimentos. Sentimentos mudam as pessoas. As pessoas são capazes de mudar o mundo:

ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis que, na prática “bancária”, são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos. Esta prática, que a tudo dicotomiza, distingue, na ação do educador, dois momentos. O primeiro, em que ele, na sua biblioteca ou no seu laboratório, exerce um ato cognoscente frente ao objeto cognoscível, enquanto se prepara para suas aulas. O segundo, em que, frente aos educandos, narra ou disserta a respeito do objeto sobre o qual exerceu o seu ato cognoscente. (p. 39).

Para os opressores, é maléfica a rebeldia do oprimido quando o despertar crítico faz com que se rebele diante daquilo que passa a julgar incorreto no mundo ao seu redor. Quando a tomada de consciência passa a fazer parte de suas reflexões cotidianas, um novo mundo se abre a sua volta, uma dimensão que sempre esteve à luz dos seus olhos, mas nunca fez parte das inquietações de seus pensamentos.

A ingenuidade dos oprimidos é bem vista pelos opressores. Um sujeito ingênuo não é capaz de rebelar-se, fica oprimido em seu mundo, alheio às particularidades que existem em todos os tipos de relações. O educador é capaz de fazer com que esse quadro se altere,

contribuindo para que o oprimido encontre seu espaço no mundo. É evidente a constatação de que as coisas estão interligadas e esse emaranhado de relações tem influência direta nas diversas relações de vida:

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada. (FREIRE, 1987, p. 40).

A educação problematizadora é realizada num esforço permanente entre a relação do homem com o mundo. Esse movimento problematizador segue em busca de um “ser” mais, um “ser” que vê através do mundo um objeto de mediatização. O mundo passa de mero espectador dos acontecimentos e ganha sua importância vital.

A mediação das ideias e dos pensamentos está mensurada em apenas uma palavra: diálogo. A dialogicidade, como fenômeno humano, faz parte do processo de aprendizagem. O diálogo constante, desafiador, aglomerador, torna simples os fatos, cria novos fatos, refaz fatos pensados no início das indagações acerca de qualquer temática. Paulo Freire dialogava com diversas pessoas, de diferentes culturas, com adversas maneiras de observarem os fatos. Essa prática não muito frequente em alguns setores da sociedade, principalmente na alta burguesia, tornava a pedagogia freiriana única:

O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a *pronúncia* do mundo e os que não a querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito. É preciso primeiro que, os que assim se encontram negados no direito rimordial de dizer a palavra, reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanizante continue. Se é dizendo a palavra com que, “*pronunciando*” o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens. (FREIRE, 1987, p. 45).

O diálogo nunca será a mera transmissão de mensagens entre emissor e receptor, pelo menos, não será dentro da visão freiriana de mundo. O amor e sua dimensão de respeito ao outro é o motor central da relação dialógica. O amor ao mundo e às coisas que dele fazem parte. Um sentimento motor que nutre a coragem do sujeito, desabilitando momento de ódio, habilitando o comprometimento com a causa defendida.

A humildade deve fazer parte desse diálogo aberto. Uma humildade coerente, não como ferramenta de autodesprezo das pessoas e para as pessoas. A humildade consciente de que egocentrismos destroem as relações. Sentimentos de crescimento devem ser alimentados

quando o alimento é partilhado em comunhão com o outro, e a construção disso tudo faz parte de todos a sua volta.

A revolução no modo de pensar pode ser feita por homens humildes. Dialogando entre si, os homens podem convencer-se que a arma principal para superar os desafios é o diálogo, sendo assim, se autoconfigura como revolução autêntica. A revolução das massas, e pelas massas, é mais significativa quando a fase da alienação já foi superada. O olhar refinado das pessoas com a visão de sua nova realidade é benéfico quando se pensa em revolução através da ambiguidade razão e emoção. (FREIRE, 1987).

A reflexão auxilia na ação, a ação, por sua vez, não nega a reflexão. O pensamento sistêmico deve abranger ação, reflexão [gerando a resignificação], que por fim, encontra uma nova forma de ação. Quando o sujeito estiver diante de seus opressores, pode parar e pensar em tudo o que está acontecendo, por mais simples que pareça, já estabelece a partir daí a mudança de pensamento. Pensar não significa apenas criar uma linha sistêmica de raciocínio. Pensar é significativo para o sujeito quando ele se equipara ao outro, tanto na própria maneira de pensar, como na maneira de sentir. O oprimido absorve por completo as mazelas que agem sobre ele, coloca suas insatisfações através de suas escolhas cotidianas (FREIRE, 1987).

Opressores e oprimidos se intercalam em uma relação de ódio e poder, de amor e desamor, de troca de papéis dentro do espetáculo da vida. A ressocialização está presente no meio disso tudo, quando os olhos da ação se voltam para o sistema prisional, onde os oprimidos [presos] e opressores [o sistema social vigente] travam um embate onde não há vencedores e perdedores. Existem apenas atores de uma mesma encenação, onde a vida atua como espectadora ferrenha, observando o sentido pedagógico, dialógico, revolucionário dessa apresentação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão da ressocialização é algo bastante discutido, principalmente pelos diversos veículos midiáticos. Na verdade, conhecer, de fato, o que significa essa terminologia, não faz parte dos objetivos da maioria das pessoas que a proclamam. No convívio com vários atores que compõem a realidade do sistema prisional, desde as unidades para jovens infratores até os presídios, pude perceber o quanto a palavra “ressocialização” é carregada de sentido vazio.

Um sistema escolar que se propõe a educar jovens e adultos dentro desse ambiente conturbado, não possui um projeto político pedagógico coerente com a situação vigente, e que não acompanha as transformações sociais que seguirão, é falho desde sua concepção inicial. Pensar educação é observá-la sobre a ótica de duas vertentes: a vertente dos oprimidos e dos opressores.

Oprimidos, de maneira simplória, são aqueles que sofrem a ação. Opressores são os sujeitos que praticam tal ação. Essa definição seria simples se não houvesse um contexto complexo até se formarem essas duas categorias distintas. Oprimidos são os que vivem à margem da sociedade, são os miseráveis, os excluídos, os segregados, os personagens dos enredos literários que são dignos de pena, de olhares tristes, de uma violência simbólica revelada no sorriso velado. Opressores, por sua vez, são seres altivos, fortes em sua exuberância burguesa, nobres que sempre pertenceram à nobreza.

A complexidade como Paulo Freire trata essas duas vertentes faz qualquer leitor leigo ficar um tanto quanto confuso com a imersão na maneira freiriana de encarar os fatos através da obra “Pedagogia do Oprimido”. Essa foi minha primeira impressão ao ler a obra. Porém, não é tão complexa a raiz de suas observações. Freire é um educador do povo, patrono da educação brasileira, traz no seio de suas discussões a origem da fala sofrida do oprimido, mas não o oprimido atingido pela célebre revolução Francesa, é o oprimido que nasce, vive e morre, no intenso calor da seca do semiárido brasileiro.

Ao trazer esse cenário para os presídios e seus compêndios, os presos são caracterizados como oprimidos. Eles estão lá não para a reeducação, porque nisso o Estado se provou falho. A permanência desses indivíduos está ligada eminentemente à sua privação de liberdade. O fato não é desconhecido das pessoas e não precisa ser um grande especialista em causas penitenciárias para conhecer tal fato. Nos noticiários, é notório observar ambientes com muros enormes, policiais fortemente armados, grades espalhadas por todos os lados, tudo isso com o objetivo central de evitar a fuga dos mesmos.

O fortalecimento da estrutura de segurança das unidades prisionais cresce na mesma proporção que os “habitantes” desse espaço, que se multiplicam. Convivendo em uma área

periférica, como a que convivo durante toda a minha vida, é até “normal” ver adolescentes e adultos sugados pela falsa magia do crime. Mães choram por filhos que foram mortos, na mesma proporção que a escola de regime regular conta a crescente evasão de seus educandos. O “mundo social” que Paulo Freire se refere em sua obra pode ser visto no contexto vigente. Os oprimidos se multiplicam de todas as formas, em vários aspectos, conseqüentemente, acabam por rebelar-se. A forma de rebeldia encontrada para sobressaírem diante das mazelas é a busca rápida pelo capital econômico, burlando os caminhos “óbvios” para a obtenção de dinheiro, a melhor e mais acessível alternativa é a “estrada” do crime.

A lógica é simples: sujeito comete um delito, se julgado culpado por infringir as regras sociais é condenado a uma pena civil proporcional ao seu crime, depois é levado para um ambiente prisional, que após o cumprimento da pena, será “devolvido” à mesma sociedade que o segregou.

No meio dessa caminhada para “o retorno” à sociedade o preso é colocado em uma nova cultura [a cultura do cárcere], e inserido nesses novos costumes, como um mecanismo de transformação daquele sujeito, está a tão famigerada “educação”. Perfeito seria, se o caminho percorrido pelos sujeitos após cometerem os delitos, seguisse o curso “óbvio” das coisas. Na prática, não é bem assim que acontece. Há diversas “pedras no caminho”, difíceis de serem superadas. O sujeito que comete seu delito inicial, após a passagem pela privação de liberdade, em vários casos, volta a cometer delitos piores que o anterior, parece que a prisão o torna uma pessoa “pior”, em vez de um espaço formador de homens “melhores”, o cárcere produz indivíduos piores.

Paulo Freire não escreveu a obra “Pedagogia do Oprimido” para as pessoas que cumprem penas nas prisões, mas bem que poderia. Após a análise da obra em sua essência, é notório que oprimidos podem ser configurados na figura dos presos. Oprimidos pelo sistema, por sua percepção crítica sobre o mundo e pelo sentimento segregador das outras pessoas que os vêem como um “mal social”. A criminalidade e sua curva crescente estão intimamente ligadas à baixa escolaridade (culpa em parte da evasão escolar), a questão econômica e social. Por esse motivo, a marginalidade se insere nas comunidades carentes, especificamente no âmbito do município de Fortaleza, estado do Ceará, comunidades desprivilegiadas como a que estou situado atualmente.

O sistema penitenciário necessita de uma educação que se preocupe com os aspectos críticos que podem ser evidenciados em todos os apenados que a compõem. Estabelecendo processos de mediação que contribua para o fortalecimento da capacidade crítica e criadora de todos os educandos, tais momentos, podem ser ferramentas valiosas na percepção das escolhas para as suas próprias vidas e para o seu grupo social.

A conscientização é um ato consciente em consonância com a realidade. Observando os conceitos dos célebres iluministas, a “iluminação da alma” pode sim, proporcionar a “iluminação da vida”. O homem que se encontra distante do seu meio de origem, de suas raízes familiares, busca uma forma de sair de sua própria prisão, a prisão da alma, dos pecados cometidos. E, em momento algum deixaram de serem homens, porém, estão longe de serem considerados aptos a conviverem com outros homens. A conscientização tem por base desmistificar uma realidade e é através dela que uma educação no meio prisional pode dar o passo mais importante para a ressocialização coesa dos educandos.

A conscientização leva à ressocialização, traduzindo-se em pequenas modificações estruturais do sujeito. O sujeito é levado a modificar-se, visando sua própria melhoria, permeado todo um contexto de vida.

Após ler a solene obra freiriana, debruçando-me sobre pequenos conceitos, estreitas simbologias esmiuçadas em anos de pensamento crítico-reflexivo de Paulo Freire, deparei-me com o inconclusivo. Não que a teoria não se conclua por si só, porém, a teoria se aplica à prática, a prática faz parte da vida, a vida é guiada por uma inconclusão sem fim. Ao falar de educação, é sabido deixar de lado a espera por um produto final “moldado” a padrões pré-formados, não há uma forma geral que conceitue a educação. Educação é feita por pessoas e para (junto) as pessoas, é vivida, e revivida por seres em sociedade, em comunhão constante com os erros e acertos do outro.

Seria falho de minha parte, pensar numa fórmula mágica para mensurar o valor simbólico dos fatos constatados com esta pesquisa até então. A intenção desta pesquisa não é negar a importância da ressocialização, nem afirmar que “somente” através dela que as coisas irão culminar em melhores resultados. Há uma discussão nessa pesquisa que não deve acabar por si só, nem se fundamenta em si só. O presente trabalho segue o pensamento freiriano em sua totalidade, reafirmando que o conhecimento segue um fluxo único, onde se constrói e se reconstrói a cada minuto, a cada segundo, através de diálogos infinitos que renovam a forma como vemos e sentimos o mundo.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 2 Ed. São Paulo: Mestre Jou, 1982. p. 288.
- BARNES, J. A. Redes Sociais e Processos Políticos. In: FELDMAN-BIANCO, Bela (org.). **Antropologia das Sociedades Contemporâneas: métodos**. São Paulo: Global, 1987.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**; promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto: Anne Joyce Angher. 6. ed. São Paulo: Rideel, 2008.
- _____. Senado Federal. **Lei n. 7.210/84**. Lei de Execução Penal. Brasília: Senado Federal, 2008.
- BERGER, P.L. & LUCKMANN, T. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. [The social construction of reality. Trad. Floriano de Souza Fernandes. 7. ed. Petrópolis, Vozes, 1976.
- BRASIL, **LDB: lei de diretrizes e bases da educação**: lei N. 9.394/96. Rio de Janeiro: DP&A, 1999, 104p.
- BELLO, José Luiz de Paiva. **Educação no Brasil, a História das Rupturas**. Rio de Janeiro: Pedagogia em Foco, 2001. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb14.htm>. Acessado em: 15/03/2012.
- DEMO, Pedro. **Professor do Futuro e Reconstrução do Conhecimento**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- DEWEY, John. **Meu Credo Pedagógico**. Trad. Antonio D'Ávila. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1954.
- DEWEY, John. **Vida e Educação**. Trad. Anísio Teixeira. 11ª Edição, São Paulo: Edições Melhoramentos, 1978.
- DIEHL, A. A., TATIM, D. C. Metodologia método e técnicas de pesquisa In:_____ **Pesquisa em ciências sociais aplicadas: métodos e técnicas**. São Paulo: Prentice Hall, 2004.
- DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Trad. Lourenço Filho. 6º edição, São Paulo: Edições Melhoramentos, 1965.
- DURKHEIM, Émile. **A Evolução Pedagógica**. Porto Alegre. Artes Médicas. 1995.
- FLICK, Uwe. **Introdução a pesquisa qualitativa**. 3ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: história da Violência nas Prisões**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 291.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São

Paulo: Paz e Terra. 1996.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. São Paulo: Cortez, 1992.

LANKSHEAR, Colin. **Pesquisa Pedagógica: do projeto à implementação**. Porto Alegre: Artmed. 2008. 328p.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez, 1989. 382p.

MARCÃO, Renato. **Curso de Execução Penal**. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 2005.

MEDEIROS, Paula. **O adolescente na criminalidade urbana de São Paulo**. Brasília: Ministério da Justiça, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, 2005.

MIRABETE, Júlio Fabbrini. **Execução Penal**. 10 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MIRABETE, Julio Fabbrini. **Execução Penal**. 11. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

NETO, Manoel Valente Figueiredo (org.); MESQUITA, Yasnaya Polyanna Victor Oliveira de; TEIXEIRA, Renan Pinto; ROSA, Lúcia Cristina dos Santos. A ressocialização do preso na realidade brasileira: perspectivas para as políticas públicas. In: **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, XII, n. 65, jun 2009. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=6301>. Acesso em out 2012.

RIVERO, José. **Educação de Jovens e Adultos na América Latina: direito e desafio de todos**. São Paulo: Editora Moderna, 2009. 259p.

SILVA, José de Ribamar. **Prisão: Ressocializar para Não Reincidir**. Curitiba, PR. Universidade Federal do Paraná. Especialização Modalidade Tratamento Penal em Gestão Prisional, 2003. 59p.

SILVA, Iranilton Trajano da. CAVALCANTE, Kleidson Lucena. **A Problemática da Ressocialização Penal do Egresso no Atual Sistema Prisional Brasileiro**. In: Boletim Jurídico, Minas Gerais, Ed. 581, Out 2012. Disponível em: <http://www.boletimjuridico.com.br/doutrina/texto.asp?id=2038>. Acessado em: 14/10/2012 às 10h52min.

SCOUGLIA, Afonso C. **A Educação de Jovens e Adultos: histórias e memórias na década de 60**. Brasília: Editora Plano. 2003. 200p.

ZABALZA, Antoni. **A Prática Educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZACARIAS, André Eduardo de Carvalho. **Execução Penal Comentada**. 2 ed. São Paulo: Tend Ler, 2006.