

ENLAÇAMENTOS E PROPOSTAS PARA PENSAR A EDUCAÇÃO EM ESPAÇOS DE RESTRIÇÃO E PRIVAÇÃO DE LIBERDADE

*Elenice Maria Cammarosano Onofre**

*Edla Cristina Rodrigues Caldas***

RESUMO: O artigo apresenta concepções de educação, educação escolar e não escolar, educação *na* e *da* prisão e socioeducação, correlacionadas ao fenômeno da restrição e privação de liberdade (RPL) de jovens e adultos, na perspectiva libertadora. Ancora-se na perspectiva freiriana de sociedade e de educação, na qual ambas se opõem à opressão das classes populares ocasionada pelas desigualdades sociais. Nessa perspectiva, traz-se a socioeducação como criadora de espaços e de acontecimentos situados organicamente no mundo, com atividades concretas de formação do ser no tempo presente, objetivando a continuidade da vida numa constante possibilidade de *ser mais*. As concepções apresentadas permitem exercitar o pensar no grupo de *todos* os brasileiros e de seus direitos, incluindo-se as pessoas que se encontram em RPL.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Restrição e Privação de Liberdade. Socioeducação.

LINKS AND PROPOSALS TO THINK ABOUT EDUCATION IN SPACES OF RESTRICTION AND DEPRIVATION OF LIBERTY

Abstract: The article presents conceptions of education, school and non-school education, education in and from prison, and socio-education, correlated to the phenomenon of restriction and deprivation of liberty (RDL) of young people and adults, from a liberating perspective. It is based on the Freirian perspective of society and education, in which both are opposed to the oppression of the popular classes caused by social inequalities. In this perspective, we bring socio-education as the creator of spaces and events organically located in the world, with concrete activities for the formation of the being in the present time, aiming at the continuity of life in a constant possibility of *being more*. The conceptions presented here allow us to think about the group of *all* Brazilians and their rights, including people in RDL.

KEYWORDS: Education. Restriction and Deprivation of Liberty. Socio-education.

* Doutora em Educação pela Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara. Docente do PPGE e Coordenadora do Núcleo de Investigação e Práticas Educativas para os espaços de restrição e privação de liberdade – EduCárceres/UFSCar. E-mail: eleonofre@ufscar.br. <https://orcid.org/0000-0002-3623-4728>

** Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Atualmente é professora adjunta da Universidade Federal do Amazonas. E-mail: edlacristina@ufam.edu.br. <https://orcid.org/0000-0003-2770-9346>

O que desejamos anunciar

O cenário brasileiro que estamos vivenciando sinaliza problemáticas sociais, políticas e econômicas que nos movimentam em busca de lutas, militância e estudos que indiquem possibilidades de atualização democrática, além de medidas concretas por parte dos poderes públicos para coibi-las. O avanço solapador contra as garantias aos direitos humanos (frutos de longos enfrentamentos) tem nos deixado, até certo ponto, anestesiados para promover uma postura de combate e que represente a insatisfação dos setores populares com os rumos do país. Esse imobilismo nos convoca a rever o nosso lugar na produção do conhecimento da sociedade brasileira e acompanhar mais de perto a luta de pesquisadores brasileiros em busca de reconhecimento acadêmico, seja no que se refere às suas produções intelectuais, seja no que toca à visibilidade em diferentes âmbitos, na própria academia.

A solidão e o estranho sentimento de não pertencimento cerceiam de forma cruel a nossa labuta diária no mundo acadêmico. Não dá mais para sentir-se às margens das pesquisas — é preciso buscar estratégias de aproximação com outros interlocutores e construir tessituras interseccionais e interdisciplinares que nos tornem mais fortes na defesa das causas sociais esvaziadas de sentido.

As crises que permeiam o continente latino-americano, e em específico as crises sanitárias, climáticas, econômicas, políticas do nosso país, levam-nos a problematizar o sentido da educação, relacionando-o ao tipo de sociedade e de cidadania que se quer construir. Qual é o nosso projeto de vida? Qual é o nosso projeto de país? Essas perguntas identificam quem nós somos, o que desejamos para nós mesmos e para os demais — essa opção sustenta nosso projeto de nação e de sociedade. A América Latina tem rica experiência de criação de práticas educativas e de produção de conhecimento a partir da educação não escolar. É tempo de resgatar e trazer este acervo, uma vez que a realidade educacional é heterogênea e plural, com desafios e alternativas, o que nos impele a buscar caminhos para não cairmos na armadilha do pensamento único. A educação nas sociedades em que vivemos — complexas, contraditórias e desiguais — realiza-se em diferentes âmbitos, instituições e práticas sociais.

Parece-nos que a convergência de lutas pela liberdade pode desencadear processos envolvendo ações multifacetadas que, com um pouco de imaginação controlada, podem revelar aspectos precisos das formas próprias de luta contra a dominação sobre os excluídos, os marginais. Em nosso entender, o ponto de convergência é a resistência que vislumbra a liberdade como possibilidade concreta. Concordamos com Mattoso (2010) que a liberdade pode ser entendida como a construção de estratégias cotidianas que transformem a dureza da vida, de modo geral, em algo menos insuportável. Assim, nosso foco está com as pessoas em RPL.

Em nosso entender e ancorados nos pressupostos freirianos, enquanto os seres humanos existirem haverá sonho, luta, desejo, projetos direcionados para a concepção de uma humanidade liberta das forças que interferem em nossa realização histórica. É imprescindível, nessa perspectiva, manter a

crítica permanente em relação a todas as formas de opressão que ameaçam a construção de uma sociedade onde caibam todos e, também, onde o direito de ser diferente seja respeitado, pois a história é o tempo de possibilidade; o futuro é aberto.

Em consonância com a pedagogia freiriana, a transformação do mundo implica processos de construção de conhecimentos voltados para um pensar crítico, articulando a denúncia da desumanização/opressão e o anúncio da humanização/libertação. O educador progressista se caracteriza por seu compromisso esperançoso e ético-político, uma vez que tem “a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História” (FREIRE, 1996, p. 60).

Como educadoras-pesquisadoras, temos nos dedicado aos estudos, projetos de extensão, ensino e militância no campo da educação para jovens e adultos em situação de restrição e de privação de liberdade (RPL)¹. Por estarmos bem perto dessa luta com os oprimidos, não dá para disfarçar o incômodo de reconhecer a forma cruel que se vivencia em relação à garantia dos direitos humanos para essas pessoas que sempre estiveram às margens. O aprisionamento não se constitui como o início de vidas esfaceladas, de não direitos. Elas sempre estiveram à margem desde a sua concepção, infância, juventude e idade adulta. A pergunta que nos move é: até quando elas terão de suportar o *ser menos*? O que podemos/devemos/desejamos fazer para que se percebam *mais*?

Movidas por essas perguntas, optamos nesse ensaio teórico por tecer alguns conceitos que nos parecem apropriados para os fins deste Dossiê que tematiza Educação & Privação de Liberdade — aspectos da educação no sistema socioeducativo e prisional. Em primeiro momento, buscamos romper casulos e arquitetar pontes, construindo elos entre conceitos como educação libertadora, socioeducação com educação na prisão e com o fenômeno da educação em RPL. No segundo momento, reafirmamos a relevância de um projeto de construção da educação libertadora fundamentada no diálogo como base de sua prática. Encerramos o ensaio com algumas Considerações que não podem ser finais...

Rompendo casulos ... Arquetando pontes

Sem a pretensão de esgotar o assunto, optamos por apresentar alguns conceitos que norteiam as nossas concepções nos estudos que temos realizado. Parece-nos importante dizer de onde falamos e qual projeto de vida tem nos constituído. O objetivo deste ensaio não é aprofundar uma reflexão teórica sobre os conceitos (o que exigiria um trabalho de grande fôlego), mas chamar a atenção para a importância de concepções como educação, educação escolar e não escolar, educação *na e da* prisão, socioeducação, entre outras, quando o foco do debate é o fenômeno da RPL de jovens e adultos na perspectiva libertadora.

¹ Usaremos ERPL para fazer referência à educação para pessoas em privação e restrição de liberdade e RPL para restrição e privação de liberdade.

Importante sinalizar que essas concepções foram se constituindo, ao longo do tempo, em estudos compartilhados com pesquisadoras/es que se dedicam a este campo de pesquisa. Estivemos empenhados por manter um conjunto de experiências que pudesse contribuir para o entendimento da instituição prisão como possibilidade educativa, como instituição da sociedade e que acolhe pessoas discriminadas, excluídas, subalternizadas, oprimidas — pela cor da pele, da classe social, de gênero. Na RPL, juntam-se, aparentemente, pequenas (ou grandes) transgressões individualizadas, mas que se analisadas com as lentes da exclusão escancaram as mazelas de um país latino-americano que castiga com palmatórias e chicotadas para que se corrija a quem continua a desobedecer (MATTOSO, 1992).

Nessa perspectiva, evidenciar o conceito de educação que empregamos torna-se peça fundamental neste ensaio teórico. Concordamos com Silva (2010, p. 181) quando afirma que “o emprego dos termos educar-se, ser educado está ligado a posturas, valores, conhecimentos reconhecidos pela classe social e grupo racial branco que detém o poder de governar as sociedades, de que aqueles, embora façam parte, são excluídos”. No dizer dessa autora, na perspectiva africana, a construção da vida própria tem sentido no seio de uma comunidade e o crescimento das pessoas tem sentido quando representa fortalecimento para a comunidade a que pertencem.

Trazendo esse conceito para outras comunidades de encontro de culturas, no caso, as unidades de RPL, é possível inferir que ali eles têm diferentes oportunidades de convivência, compreensões de mundo que expressam formas de sentir e agir do passado, do presente e do futuro. A construção de si com o outro, nas unidades de RPL, explicita-se numa comunidade de destino que se designam como “nós”. As interações que ali ocorrem por meio de aprendizagens mútuas, nesse presente perpassado por histórias de vida de exclusão, permitem-lhes a descoberta de caminhos/atalhos que trazem possibilidades de alavancar artefatos para sobreviver. Concordamos com Onofre (2016, p. 49) que não se trata de aprendizagem positiva ou negativa, mas, ao recriar o espaço da vida, as pessoas em RPL ressignificam a sua estadia no momento presente, experienciam outras visões de mundo, e isso significa sabedoria. Esse movimento permite que elas recolham pedaços dispersos da vida: significam o passado, formulam projetos individuais no presente e ressignificam perspectivas de futuro.

É particularmente importante reafirmar que as pessoas que habitam as unidades de privação de liberdade, na maioria das vezes, já eram excluídas socialmente, são explicitamente excluídas do quadro social para serem incluídas no quadro institucional que as castiga porque *são menos*. Ora, como concordar que essa instituição tem a função de torná-las reeducadas e tratadas para que se insiram na sociedade nos moldes desejados pelos opressores? O que significa uma inclusão pela exclusão de pessoas já excluídas?

O que pretendemos desmistificar é que o corte incisivo na trajetória de exclusão de cada pessoa tem início a partir de seu ingresso na unidade de privação de liberdade. É como se a vida começasse com a prática do delito, processando-se, assim, um apagamento de suas vivências anteriores e, neste afastamento surgirá um novo homem! No dizer de Resende (2011, p. 51), “é como se a prisão lhes tirasse o passado, lhes negasse o futuro e os vinculasse num tempo presente contínuo, paralisado ali, no cárcere”.

De igual forma, queremos afirmar que, apesar da vigilância e do controle dos gestos, das formas de agir e estar, eles se renovam em suas astúcias, utilizam máscaras para sobreviver e assumem a identidade de camaleão. Eles sobrevivem, observam e aprendem uns com os outros. Assumir a identidade de camaleão não é um sinal de frouxidão, mas de força, de resistência e de sobrevivência. Eles se fortalecem em sua comunidade de destino no presente porque suas narrativas de vida estão entrelaçadas às trajetórias do passado e do futuro.

No bojo desta concepção de educação, fica implícito que se trata de um processo que acontece ao longo da vida e em todas as práticas sociais das quais participamos. Entendemos por práticas sociais todas as situações que geram interações entre pessoas, entre pessoas e os ambientes culturais, sociais e naturais, nos quais estão inseridas. Nessas situações, as pessoas expõem deferentes percepções e conhecimentos, em diferentes processos de trabalho e lazer, em diferentes espaços, escolares e não escolares. Ali, “as pessoas se expõem, com espontaneidade ou restrições, modos de ser, pensar, agir, percebendo as experiências produzidas na vida, no estudo de problemas e dificuldades, com o propósito de entendê-los e resolvê-los” (OLIVEIRA et al, 2014, p. 35). Nessa perspectiva, todas as práticas sociais educam. O convívio estabelecido nas práticas sociais ao longo da vida promove processos educativos que constituem a formação das pessoas por meio da troca de subjetividades entre elas.

Nessa perspectiva, os processos de ensinar e aprender em espaços de RPL se caracterizam por trabalhar com a diversidade, a diferença, o medo, enfrentar as situações tensas e apostar no ser humano. Isso exige que tais processos se tornem educativos e que todos os atores envolvidos se percebam como educadores, até porque a privação da liberdade é a sentença por um desvio social cometido, mas os demais direitos estão (por lei) preservados.

As práticas sociais que ocorrem em espaços de privação de liberdade constroem suportes sociais e culturais importantes, e nelas as pessoas devem exercitar a possibilidade da quebra de hierarquias, as relações de respeito e melhoria da autoestima. Trata-se, pois, de oferecer possibilidades de aprender a se relacionar de outras formas, de sentir-se incluído em um processo de educação contínuo. Nesse sentido, a escola, as oficinas de trabalho, a escrita de cartas, as rodas de leitura, a meditação, as atividades religiosas, o teatro, as atividades artísticas, entre tantas outras, permitem encontros potentes na educação em prisões (ONOFRE, 2019).

O que estamos sinalizando é que a educação, tomada no sentido de processos escolares e não escolares, não é um artefato que se destina a reabilitar um delinquente, não tem efeito terapêutico, não é uma intervenção em um objeto. Trata-se de um processo de trocas culturais e materiais em um encontro de subjetividades que promove socialização ao longo da vida. Portanto, no processo educativo não se produz um novo ser (re) socializado. Os discursos “re” invalidam o ser no mundo com o outro, como nos ensina Freire (1981). Como seres inacabados e inconclusos, a perspectiva dos “re” anula a construção de projetos de vida mais humanizados na perspectiva emancipatória – os conceitos de (re)integração,

(re)inserção, (re)educação, (re)socialização indicam que as pessoas infringiram a lei tracejada pelos chamados homens de bem e precisam de intervenção.

O tempo do presente não se constitui para as pessoas em privação de liberdade como um tempo à parte. Como nos ensina Cunha (2008), suas vidas já estavam entrelaçadas por laços prévios de exclusão. Estaríamos supondo uma regra equivocada, ou seja, que os espaços de privação de liberdade combinariam vidas, de forma mais ou menos casual. O passado não equivale a uma exterioridade que passou — é uma realidade temporal incluída na duração da pena. De igual forma, Cunha (2008) se refere ao futuro pós-reclusão como possibilidade plausível ancorada no presente — as pessoas referem-se ao futuro, tal como o passado, com um sentido de realidade que lhes permite a construção de projetos de vida modestos e comedidos e, ainda, agravados pelos estragos da reclusão. Para a autora, “a vida não vai mudar para melhor, por uma reviravolta mágica pós-prisional” (CUNHA, 2008, p. 95). É essa direção que nos induz a reiterar a relevância de nos debruçarmos em estudos e ações que aborem o discurso dos “re” — trata-se de um tempo histórico de vivências, uma continuidade entre o passado, o presente e o futuro de seres inconclusos e inacabados. Nessa tendência, torna-se possível pensar a educação no sentido amplo, na perspectiva dos direitos humanos, independentemente dos espaços em que as pessoas se encontrem.

No conjunto dos enlaçamentos que estabelecemos para esse ensaio teórico, cabe destacar que nos espaços de privação de liberdade há grupos de aprendizagens peculiares a essa instituição: as regras oficiais (da instituição) e as regras não oficiais (dos próprios presos), ainda que algumas dessas regras se sobreponham umas às outras, “tudo isso é educação *da* prisão, não a educação *na* prisão” (DE MAEYER, 2013, p. 42). Assim, os comportamentos considerados inadequados e que fogem às normas estabelecidas constituem as faltas disciplinares e são castigados de maneira punitiva. O cumprimento da pena privativa de liberdade é transversalizado por dimensões e aspectos que são consubstanciados como educação do condenado ou, do ponto de vista jurídico-institucional, a sua reeducação.

A perspectiva da educação *na* prisão é uma construção que busca caminhos plurais e dinâmicos como fluxos da vida vivida com o outro. A tarefa social da instituição prisão, enquanto um segmento de funcionamento da organização social e, portanto, uma instituição da sociedade (e não fora dela), carece de um projeto educativo para a população que atende. Pensar a educação *na* prisão vai além da sala de aula e do processo de escolarização. Concordamos com Sousa (2011, p. 231) que se trata de um investimento social: “gerir a experiência da prisão em função da experiência da liberdade — tanto da liberdade perdida quanto da liberdade advinda”. Assim, como ninguém educa ninguém e o aprisionado já transitou pela experiência da marginalização e da exclusão, o projeto dessa instituição deve, necessariamente, funcionar de maneira orgânica entre todos os que participam como educadores: gestores, policiais penais, psicólogos, pessoal da saúde, professores, infratores em privação de liberdade, familiares, agentes da comunidade, sociedade civil, universidades, ONGs. O que temos proposto é uma atuação transversal ao cotidiano institucional, uma comunidade de trabalho colaborativo. Trata-se de um redimensionamento pedagógico em que a liberdade é o princípio nucleador da ação educativa.

As práticas sociais vivenciadas na instituição prisão podem desvelar outras possibilidades do fazer educativo, cabendo aos educadores promover práticas anunciadoras de humanização e produção de subjetividades, e isso implica ou exige a presença de mediadores críticos, criadores, instigadores, inquietos, humildes e persistentes (ONOFRE, 2013). Portanto, é preciso ter clareza de que nos diferentes espaços educativos diversas linguagens são trabalhadas, uma pluralidade de sujeitos interage, trazendo suas experiências de vida de maneira mais espontânea. Nessa pluralidade e encontro de culturas, a educação não pode ser anunciada numa lógica unidimensional, aprisionada em uma única instituição específica — a escola. Os processos educativos acontecem a partir de diferentes configurações, com o intuito de formar pessoas capazes de ser sujeitos de suas vidas, conscientes de suas opções, valores, projetos de referência e atores sociais comprometidos com um projeto de sociedade e humanidade. A escola está chamada a ser, nesta direção, mais um *locus* de apropriação do conhecimento socialmente relevante (o científico). Trata-se de um espaço de diálogo entre diferentes saberes e linguagens, de análise crítica, estímulo ao exercício da capacidade reflexiva e de uma visão plural e histórica do conhecimento, da ciência, da tecnologia e das diferentes linguagens.

Reafirmando nosso projeto de educação libertadora

Neste ensaio postulamos que processos educativos ocorrem em vários espaços e em diversas práticas pertinentes a esses espaços, sendo a educação em espaços de privação de liberdade perpassada por limites e possibilidades. Ao destacarmos as possibilidades, engendramos esta seção a partir da premissa que a socioeducação, seja ela em unidades prisionais ou em unidades socioeducativas, é uma possibilidade na construção da educação libertadora.

A educação libertadora é uma construção de educandos/as e educadores/as, situada no contexto social, histórico e cultural dos sujeitos que fazem parte dessa construção, portanto, é um processo de reconhecimento de si e de conscientização acerca da própria realidade. Na perspectiva de Freire (2007), a educação libertadora é uma prática social que fomenta a liberdade, a construção do conhecimento como um ato de nomeação do mundo e de superação da reprodução de escritos de outros em que educando-educador são sujeitos criadores de saberes e de novas realidades.

No dizer de Freire (2007), a educação como ação cultural para a libertação é o ato em que educandos e educadores constroem o autêntico ato de conhecer, entendendo seus posicionamentos no mundo e promovendo o fazer educativo para além da transferência de conhecimento. Esse ato insere-se no contexto amplo de luta pela transformação de uma sociedade mais justa. No caso das pessoas em situação de privação de liberdade, como já mencionado anteriormente, muitas apresentam históricos de negação de direitos humanos básicos, como educação, saúde e moradia. No entanto, somente são vistas como sujeitos de direitos quando adentram o espaço de privação por ocorrência de punição. Daí

concordarmos com Freire (2005), que preconiza que o enfrentamento em uma sociedade antidemocrática se faz em conjunto com a educação libertadora, corajosa, que propõe ao povo reflexão sobre nós mesmos, sobre o nosso tempo, sobre nossas responsabilidades, sobre o nosso papel no mundo. Uma educação que considere o sentido da humanização e que “o destino do homem não é coisificar-se, mas humanizar-se” (FREIRE, 2005, p. 72). O destino da pessoa humana não é *ser menos*, mas *ser mais* e ter direitos humanos fundamentais garantidos na busca da completude do ser.

O processo de humanização é a finalidade da educação libertadora, cujo diálogo é a base de sua prática. Nessa direção, Brandão (2005) propõe a educação como parte da vida e que, ao longo de seu desenvolvimento, ela foi tecida por grupos sociais diversos, pertencendo, portanto, a eles, com suas especificidades e universalidades. Essa educação, vivida dentro ou fora de instituições escolares, faz parte de nossas vidas ao longo de todas as vivências. A educação é uma das invenções culturais dos diversos grupos sociais, de tal modo que está presente nos lugares e de diversas maneiras. Ela, portanto, não se restringe ao espaço escolar, está na vida das pessoas, onde trabalham, atuam, divertem-se, dentre tantas outras atividades humanas (BRANDÃO, 2005).

Na mesma direção, Fiori (1991) reitera que uma educação que se faz libertadora não se faz a partir do outro, mas com o outro, posto que, para o autor, “educação, pois, é libertadora ou não é educação. A educação libertadora, por conseguinte, não se faz a favor dos oprimidos; é feita a partir do povo e com o povo — é cultura popular” (FIORI, 1991, p. 91). Portanto, a educação liberta quando está alinhada ao processo de desmistificação do saber, quando busca a concretude do mundo em que os educandos e educadores agem cotidianamente. Eis outro ponto de partida: a possibilidade de educação libertadora em espaços de privação de liberdade. A educação libertadora e a prática dialógica são alternativas para que, mesmo em situação de privação de direitos, jovens e adultos possam conscientizar-se de que o mundo não é, está sendo, compreendendo-se como sujeitos desse mundo e de sua própria história. Por vezes, o direito de serem vistos como agentes da própria história é a eles garantido quando figuram como infratores da lei. A educação libertadora pode ser a mediação de consciências em que as palavras de jovens e de adultos em situação de privação de liberdade devem ser entendidas como palavra e ação.

Na perspectiva já anunciada, faz-se necessário reconhecer que jovens em situação de privação de liberdade são pessoas com trajetórias de vida e trajetórias escolares marcadas pela negação de direitos, como educação, qualidade social, saúde, moradia, trabalho. Jovens cujas vivências experimentaram a negação do direito à dignidade humana. É importante reafirmar que se trata de uma educação para outros sujeitos e que demanda outras concepções epistemológicas e teóricas. Isso pode ser incômodo, sobretudo por solicitar outras políticas formuladas com e para aqueles considerados subalternos (ARROYO, 2017). A educação de outros sujeitos exige práticas educativas voltadas para aqueles que, por vezes, são considerados violentos quando chegam às escolas, o que, com efeito, é uma atitude política de quem não pode falar e exigir, em uma prática tradicional, o reconhecimento de suas necessidades pedagógicas.

Nessa perspectiva, trazemos a socioeducação como criadora de espaços e de acontecimentos situados organicamente no mundo, com atividades concretas de formação do ser jovem hoje, liberto do passado aprisionador e aberto para o futuro (CALDAS; ONOFRE, 2021). O processo de socioeducação, segundo Costa (1999), pressupõe o elo que é a relação educando-educador e a disposição para aprender com a própria prática de ambos. Nesse processo, cada pessoa é sujeito da sua história e agente de transformação e o trabalho educativo é uma aposta no outro, não sendo o crime ou ato infracional a ação definidora da pessoa. Assim sendo, o projeto socioeducativo, conforme a perspectiva de Costa (1999), é perpassado pelos seguintes conceitos: tempo – como abertura para o futuro e para o projeto de vida; liberdade — uma construção onde se soma ousadia e precaução, podendo ser ensinada e aprendida; educador — quem mobiliza o quefazer democrático e “criador de acontecimentos”; educando — sujeito e agente do processo educativo; realismo pedagógico — desconstrução dos mitos da não conflitividade, da horizontalidade, da suavidade e das facilidades pedagógicas.

A socioeducação, como possibilidade para a construção da educação libertadora em espaços de privação de liberdade, nada tem a ver com os re(s): ressocializar, reeducar ou reaprender; pois, as pessoas que lá se encontram já estão socializadas nos espaços e tempos em que existem e estabelecem relações com outras pessoas igualmente socializadas. Trata-se, portanto, de novas socializações “que concretize[m] um caminho mais digno e humano para a vida” (COSTA, 2001, p. 21). A condição do ser em si próprio é a condição de sua presença nos outros, em todos os espaços onde se processa a sua socialização: família, escola comunidade, trabalho e outros.

Concordamos com Julião (2016) que o processo socioeducativo é apropriado para os espaços de privação de liberdade tanto para os jovens como para os adultos.

Compreendendo a educação como o único processo capaz de transformar o potencial das pessoas em competências, capacidades e habilidades — o mais (saúde, alimentação, integridade física, psicológica e moral) são condições para a efetivação da ação educativa — e educar como o ato de criar espaços para que o educando, situado organicamente no mundo, empreenda a construção do seu ser em termos individuais e sociais, o espaço carcerário (de privação de liberdade), com todas as suas idiosincrasias, deve ser entendido como um espaço educativo, ambiente socioeducativo. Assim sendo, todos que atuam nessas unidades (pessoal dirigente, técnico, professor e operacional) são educadores (socioeducadores) e devem, independente da sua função, estar orientados nessa condição. Todos os recursos e esforços devem convergir, com objetividade e celeridade, para o trabalho educativo (JULIÃO, 2016, p. 35).

Fica evidenciado, em nossa compreensão, que a educação libertadora se constrói em coletividade, em uma perspectiva para além da prisão ou da unidade socioeducativa. Há que se ter um projeto educativo para os espaços de privação de liberdade que parta da concepção da pessoa em situação de privação de liberdade, como sujeito de responsabilidades e de direitos que tem na socioeducação a possibilidade de *ser mais* e de se constituir parte da transformação da sociedade em que se insere.

Algumas considerações

O esforço realizado na construção deste ensaio teórico foi apresentar o fenômeno da RPL de jovens e adultos na perspectiva libertadora. Trata-se de um fenômeno social que acontece em uma instituição notoriamente fracassada e inútil. É corrente a afirmação que é uma solução detestável, inconveniente, mas, por agora, não sabemos o que por em seu lugar. Embora nosso desejo seja o do abolicionismo penal, ainda não é possível imaginar uma sociedade sem prisões, porque estamos longe de atingir os fatores que originam a criminalidade, e as atenções não estão voltadas às causas do problema, mas às estratégias para combatê-lo.

No entanto, como educadoras/es sociais e pesquisadoras/es em busca do esperançar através da luta, faz-se imperiosa a busca de inéditos viáveis: como estamos lutando, contra que e contra quem? O que temos feito e como vamos fazer o amanhã?

Em tempos de outubro de 2022, rodeadas/os por ameaças de diferentes naturezas, futuro incerto, quase paralisadas/os, somos conscientes de que a instituição prisão não é a única que está a “funcionar pelo avesso”. Tem sido um desafio diário vivenciar situações-limite, sensações de saturação, mas se faz necessário suportar o vazio, descobrir caminhos e atalhos que possam trazer possibilidades de experienciar, refletir, alavancar possibilidades para sobreviver.

Essas percepções nos permitem exercitar o pensar no grupo de *todos* os brasileiros e seus direitos, incluindo as pessoas que se encontram em RPL. Estamos diante de pessoas que desde sempre estiveram excluídas/sufocadas, o que nos incita a escancarar o leque de nossas leituras do estar no mundo. Certamente, não somos capazes de sentir as agruras da RPL em nossos corpos, mas, como educadoras/es-pesquisadoras/es deste campo de pesquisa, cabe-nos perspectivar a instituição prisão como uma instituição socioeducativa e ecológica. É preciso romper todas as formas de grades em busca da transversalidade.

Romper grades significa, também, refinar conceitos que são centrais na perspectiva libertadora — a educação de grades rompidas (portanto, como prática da liberdade) se faz ao longo da vida, em todas as experiências que vivenciamos, quer escolares e não escolares, no passado, no presente e no futuro. As transversalidades como posturas ecológicas acontecem com a convergência de ações de diferentes instâncias, esferas e instituições com base em um projeto que considere o ser humano como inacabado e inconcluso (FREIRE, 2011) e, portanto, capaz de transformar-se e alterar suas rotas. É preciso nessa direção abortar a concepção de que se isola para (re)socializar, pune-se para educar! A denúncia pela denúncia está esvaziada de sentido.

Temos muito a construir, mas muito foi construído por ações colaborativas. Procuramos neste ensaio teórico acrescentar alguns retalhos/fragmentos epistemológicos recolhidos/tecidos em nossas travessias e as travessias nos parecem um privilégio, pois isso nos estimula, como seres em construção,

para nos reunirmos em coletivos e discutir possíveis caminhos em busca do sonho e da esperança por um projeto educativo democrático de sociedade.

Somos todos conscientes de que as prescrições pedagógicas nos aprisionam em explicações definitivas. Faz-se necessário remexer heranças, relações e jogos de verdade, pois, o excluído, hoje, não é somente o pobre, aquele que não consegue ter acesso aos bens materiais e culturais produzidos socialmente. É o pobre e também aqueles sobre os quais atuam mecanismos como preconceito, a intolerância, a incapacidade de admitir a diferença – o “não igual”. Há uma nova ética, que encobre e banaliza o direito de ter direitos, dirigida a regular essas vidas. (FALKEMBACH, 2006, p. 3)

Fica o convite: faz-se necessário instaurar relações dinâmicas nas porosidades e potencializar ações convergentes para o enfrentamento dos desafios que estão por vir!

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, edição do Kindle, 2017.
- CALDAS, Edla C. R.; ONOFRE, Elenice M. C. Educação libertadora e as possibilidades de ser mais no Centro Socioeducativo de Internação Feminina de Manaus. In: Anais Resumo Expandido - Trabalho - 40ª Reunião Nacional da ANPED (2021). Belém: ANPED, 2021. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_6_18. Acesso em 25/11/2022.
- COSTA, Antonio C. G da. *Aventura pedagógica: caminhos e descaminhos de uma ação educativa*. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 1999.
- COSTA, Antonio C. G da. *Pedagogia da presença: da solidão ao encontro*. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2001.
- BRANDÃO, Carlos R. Qualidade de vida, vida de qualidade e qualidade da vida. In: BRANDÃO, Carlos. *A Canção das Sete Cores: educando para a paz*. São Paulo: Editora Contexto, 2005. p. 29-72.
- CUNHA, Manuela I. O tempo insuspenso, uma apropriação a duas percepções carcerais da temporalidade. In: ARAÚJO, Emilia; DUARTE, Ana M.; Ribeiro, Rita (orgs). *O tempo, as culturas e as instituições: por uma abordagem sociológica do tempo*. Lisboa: Edições Colibri, 2008, p. 91-104.
- DE MAEYER, M. A educação na prisão não é uma mera atividade. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.38, n.1, p. 33-49, jan./mar. 2013.
- FALKEMBACH, Elza M. F. Sistematização, uma arte de ampliar cabeças. In: LIMA, Denise; FALKEMBACH, Elza M. F.; DUTRA, Mara V. (Orgs.). *Arte de ampliar cabeças: uma leitura transversal das sistematizações do PDA*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2006. p. 1-19.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FIORI, Ernani M. Educação libertadora. In: FIORI, Ernani (org.). *Textos escolhidos*, v. II. Educação e Política. Porto Alegre: L&PM, 1991. p. 83-95.
- JULIÃO, Elionaldo F. A escola na ou da prisão? Educação, Escolarização e Trabalho em prisões – apontamentos teóricos e reflexões do cotidiano. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 36, n. 98, p. 25-42, jan./abr., 2016.
- MATTOSO, Kátia M. de Q. *Bahia século XIX: uma província no Império*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1992.
- OLIVEIRA, Maria Waldenez; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; GONÇALVES JUNIOR, Luiz; MONTRONE, Aida Victória Garcia; JOLY, Ilza Zenker Leme. Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. In: OLIVEIRA, Maria Waldenez; SOUSA, Fabiana Rodrigues (Orgs). *Processos Educativos em Práticas Sociais: pesquisas em educação*. São Carlos: EdUFSCar, 2014, p. 29-46.
- ONOFRE, Elenice M. C. A prisão: instituição educativa? *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 36, n. 98, p. 43-59, 2016.
- ONOFRE, Elenice. M. Políticas de formação de educadores para os espaços de restrição e de privação de liberdade. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, v. 7, p. 137-158, 2013.
- ONOFRE, Elenice. M C. *Educação Escolar em prisões: brechas, apostas e possibilidades*. Revista NUPEM. v. 11 – Número 23, 2019. p.11-28.
- RESENDE, Selmo Haroldo. A vida na prisão: histórias de objetivação e sujeição na educação do condenado. In: LOURENÇO, Arlindo; ONOFRE, Elenice M. C. *O espaço da prisão e suas práticas educativas*. São Carlos: EdUFSCar, 2011, p. 49-80.
- SILVA, Petronilha B. G. Aprender a conduzir a própria vida: dimensões do educar-se entre afrodescendentes e africanos. In: BARBOSA, Lúcia M. de A.; SILVA, Petronilha B. G; SILVÉRIO, Valter B. *De preto a afro-descendente: trajetos de pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil*. São Carlos: EdUFSCar, 2010. p. 181-197.
- SOUSA, Antonio Rodrigues. Educação nas prisões: o desenvolvimento de competências para o exercício da liberdade. In: LOURENÇO, Arlindo; ONOFRE, Elenice M. C. *O espaço da prisão e suas práticas educativas*. São Carlos: EdUFSCar, 2011, p. 223 – 244.

Recebido em: 30 de outubro de 2022.
Aprovado em: 25 de novembro de 2022.