

# PERCEPÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DE ADULTOS NO SISTEMA PENAL DO RIO DE JANEIRO: O CASO DO COLÉGIO MARIO QUINTANA

PALMA, Alexandre – FE/ UFRJ  
alexandrepalma@hotmail.com

Área Temática: Formação de Professores  
Agência Financiadora: Não contou com financiamento

## **Resumo**

A atual Constituição consagrou o respeito ao regime democrático. Dessa maneira, a sociedade passou a conhecer o funcionamento das instituições públicas brasileiras. Nas grandes cidades, ocasionalmente lembramos da existência das instituições carcerárias através da mídia policial. Esse caráter de invisibilidade encerra uma espécie de mistério que muitas vezes impede a investigação do assunto. Pretendemos desvelar uma pequena parte desse desconhecimento através da educação. A educação de adultos no sistema penal será o nosso tema, a cor escolhida para abordarmos uma temática desconhecida à grande maioria das pessoas. Neste artigo, o objetivo é contextualizar a singularidade do universo educacional presidiário revelando um breve panorama sobre o caso brasileiro e, em particular, o Estado do Rio de Janeiro. Para isso, há um problema não menos importante: quais são as percepções de alunos-internos e professores sobre o processo educativo em uma escola de presídio? Para discuti-lo, tendo como parâmetro o Colégio Estadual Mario Quintana é necessário responder uma questão: qual é a visão da comunidade escolar sobre a educação de adultos? O centro deste texto envolveu dois conceitos: educação dialógica e professor-educador de adultos. A discussão teórica tomou como base Paulo Freire, Moacir Gadotti e José Romão. Tais pensadores foram os subsídios fundamentais para a elaboração de duas questões de natureza qualitativa. Esse recurso metodológico permitiu sublinhar categorias de análise reveladoras sobre o colégio localizado até 2006 no Complexo da Rua Frei Caneca. Na conclusão, sugeriu-se que realidade, participação e afetividade são três palavras inseridas na educação de adultos realizada tanto em escolas de presídios quanto em escolas convencionais.

**Palavras-chave:** Educação de Adultos; Sistema Penal; Filosofia da Educação.

## **Introdução**

Grande parcela da sociedade desconhece a existência de escolas em instituições penais e há uma incipiente produção acadêmica sobre o assunto. Nesse sentido, gostaríamos de compartilhar uma pequena contribuição para o debate sobre a formação de professores direcionada à educação de adultos presidiária. Para isso, mostraremos uma etapa marcante de

nossa pesquisa realizada em um estabelecimento escolar situado no legendário Complexo da Rua Frei Caneca, Estado do Rio de Janeiro.

Logo de início, apresentamos o seguinte problema: quais são as percepções de alunos-internos e professores do Colégio Estadual Mario Quintana sobre a educação de adultos? Para responde-lo, tendo como diretriz a investigação realizada, surgem duas questões norteadoras: como é possível estabelecer um diálogo professor-aluno, observando o contexto carcerário? Quais seriam as qualidades desejáveis para um docente em uma escola de presídio?

Para permear estas indagações, retomamos a concepção pedagógica progressista de Paulo Freire, incluindo os seus diletos colaboradores Moacir Gadotti e José Romão. Nosso objetivo? De imediato, evidenciar a peculiaridade do contexto educacional presidiário e, em um segundo momento, apresentar subsídios que favoreçam o aperfeiçoamento do trabalho pedagógico desenvolvido nestas escolas diferenciadas. Assim, as perguntas mais relevantes da entrevista, principal instrumento de coleta de dados qualitativos de nossa Dissertação de Mestrado (PALMA, 2005), reaparecem condensadas neste artigo para melhor clarificarmos o tema.

### **A educação de adultos no sistema penal brasileiro**

A educação, prevista pela Lei de Execuções Penais de 1984 prevê o ensino de fundamental obrigatório e profissionalizante. No entanto, a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional de 1996 não faz qualquer menção específica à educação de adultos presos. A respeito do tema, o texto final do Plano Nacional de Educação, sancionado pelo governo federal através da Lei 10.172 de 2001, define como objetivos e metas “implantar, em todas as unidades prisionais e nos estabelecimentos que atendam adolescentes e jovens infratores, programas de educação de jovens e adultos de nível fundamental e médio, assim como de formação profissional”.

Embora o arcabouço legal pareça frágil, encontramos maior vigor nos fóruns privilegiados, espaços onde o assunto pode sair da nebulosidade: a V Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos em Hamburgo (1998) reconheceu o direito das pessoas presas ao aprendizado.

Esse direito ao aprendizado, no entanto, não ocorre de maneira plena. Para Lemgruber (1999, p. 150), pesquisadora do presídio feminino Talavera Bruce na década de 1970 na cidade do Rio de Janeiro, “a precária qualidade do ensino, o despreparo e a falta de interesse

dos professores contribuem para tornar a escola muito pouco atraente aos olhos das presas”. Outros autores, como Stephen Duguid (1996, p. 37) argumentam que o tema é ambíguo:

Para alguns, a educação na prisão tem efeitos positivos na gestão dos estabelecimentos penitenciários. Outros enfatizam que a escolarização dos detentos ajuda-os a combater suas deficiências pedagógicas ou culturais, ou insistem nas vantagens econômicas da formação profissional. Os mais otimistas afirmam que a educação deve desempenhar o papel principal, ou, pelo menos, ocupar um lugar importante em todo programa de reabilitação e re-inserção dos presidiários.

Ao relacionar a educação como programa de reinserção social na política pública penal, Julião (2007, p. 4) traça um diagnóstico preocupante; “o perfil dos presos reflete a parcela da sociedade que fica fora da vida econômica. É uma massa de jovens, pobres, não-brancos e com pouca escolaridade”.

A reflexão acima retrata a pouca atenção dada ao tema. No entanto, em se tratando das ações governamentais, há uma questão ainda mais pungente: a resistência da administração prisional em efetivar a assistência educacional. Segundo Thompsom (1976), a conversão à cultura geral da penitenciária traz reflexos significativos na maneira como os membros da direção interpretam a atuação dos “terapeutas” – educadores e profissionais da área de saúde. De que maneira isso ocorre? Para este autor, o Poder Executivo é responsável pela nomeação da administração prisional. Hipoteticamente, este *staff* pode, em um primeiro momento, priorizar a recuperação dos internos porque há dois séculos atrás a tônica era o sofrimento, enquanto no limiar do século XX, a reabilitação recebeu atenção especial. A reabilitação tem função semelhante à finalidade do hospital: terapia; cura ou reeducação.

O funcionamento da instituição, porém, depende de rotinas, na maioria das vezes não sistematizadas, do corpo de guardas. Em muitos casos, a reabilitação é compreendida como uma ampliação do poder das facções criminosas permitida pelo Estado. O temor pela perda de autoridade traduz-se no boicote às mudanças propostas (PAIXÃO, 1991). Prioritariamente, o agente de segurança, pela natureza de sua tarefa, sempre estará a serviço das atividades de disciplina e vigilância.

Além disso, o crescimento da violência urbana gera uma forte expectativa da opinião pública e, conseqüentemente, do Poder Executivo, no cumprimento dos objetivos primordiais: punição e intimidação. Logo, a repressão se sobrepõe à reabilitação, e a adoção estrita da

última meta pelos terapeutas cria uma desvantajosa “guerra surda” entre professores e agentes de segurança.

Uma outra incongruência merece ser explicitada neste breve panorama. De maneira semelhante ao que ocorre no sistema de ensino “extra-muros”, a escola concorre com outra preferência: o trabalho. O fato de haver má remuneração não significa que a atividade laborativa prisional afaste o interesse dos presos: as poucas vagas ofertadas não diminuem a procura, situação inversa ao que poderemos encontrar em relação ao estudo. Mas há um fator que pode dimensionar em parte, esta predileção: a remição. Na remição, a cada três dias de trabalho, o preso, de acordo com a Lei de Execuções Penais, diminui um dia de sua pena. Essa legislação ainda não prevê a remição educacional: trata-se de uma proposta atualmente em exame no Congresso Nacional visando à ampliação do dispositivo em todo país. Entretanto, alguns juizes têm utilizado o critério da analogia, isto é, a aplicação de norma que regula hipótese semelhante para a concessão desse benefício. Atualmente, essa experiência alcançou vários estados brasileiros com grande destaque para o Rio de Janeiro.

### **O Complexo Frei Caneca e o Colégio Mario Quintana**

No ano de 2005 iniciou-se a demolição do legendário Complexo da Rua Frei Caneca, localizado na região central da cidade do Rio de Janeiro. Hoje, todas as unidades penais que o constituíam foram transferidas para o bairro de Gericinó, zona oeste da capital fluminense.

Adicionalmente, é importante esclarecer que o trabalho que originou o presente artigo foi integralizado no último biênio de funcionamento efetivo do complexo (2004-2005). Logo de imediato, temos uma marcante delimitação temporal, fato que não inviabiliza as justificativas que respaldaram a realização deste estudo de caso único (YIN, 2004): uma situação rara de educação de jovens e adultos; uma típica “escola penitenciária” e um fenômeno na maioria das vezes inacessível à investigação científica.

O Complexo, inicialmente denominado Casa de Correção, foi criado em 1850 pelo Império. Cem anos depois, passou a denominar-se Penitenciária do Distrito Federal. Ao longo dos anos, um hospital, um manicômio judiciário e, outros quatro presídios anexaram-se ao prédio principal. Mais tarde, essa construção recebeu o nome definitivo: Lemos Brito. As suas celas centenárias receberam presos políticos de diferentes períodos ditatoriais, lideranças criminosas e delinquentes de menor expressão. Ali, também, de 1968 a 2006 funcionou o Colégio Estadual Mario Quintana.

No final da década de noventa, na antiga Penitenciária Lemos Brito, durante a fase exploratória do trabalho, atuamos como estagiário da então Secretaria Estadual de Justiça realizando oficinas de desenho e pintura. A partir de 2002 na condição de professor de artes vinculado ao Colégio Estadual Mario Quintana, exercemos o duplo papel de professor-pesquisador. Esta foi a difícil escolha para contornar o leque de obstáculos oferecidos pela instituição penal: utilizar o familiarizado ambiente de trabalho como campo de pesquisa, conforme preceitua Alves-Mazzotti (1998).

Naquele momento, tanto a Lemos Brito quanto o Mario Quintana apresentavam uma gama de especificidades que não correspondiam ao cenário de grande parte das prisões brasileiras. A maioria dos seiscentos internos da referida unidade penal tinha praticado crimes hediondos com longas penalidades a cumprir. Às sete horas da manhã as celas eram abertas para o café da manhã e existia uma relativa circulação. Os prisioneiros podiam frequentar uma biblioteca, a assistência médico-jurídica, cursos de informática, cultos religiosos e atividades esportivas. O trabalho era oferecido por uma oficina mecânica, uma fábrica de móveis, uma padaria e uma fábrica de reciclagem de papel. Com menor regularidade, também existiam aulas de teatro, trabalhos artesanais e visitação de estudantes universitários. Os cubículos individuais dividiam-se em três pavilhões. Um maior número das celas de seis metros quadrados possuía eletrodomésticos adquiridos pelos internos. A contagem do efetivo, o “confere”, era realizada diariamente pelos agentes de plantão. Pela baixa quantidade de conflitos, muitos consideravam a unidade como uma “prisão segura” ou de “regalias”.

Mofo, infiltrações e mosquitos denunciavam o abandono geral da penitenciária. O colégio possuía instalações improvisadas em uma galeria. No lugar de janelas, as grades não regulavam invernos e verões rigorosos das oito salas de aula. A cada ano letivo, no máximo quinze turmas de ensino fundamental e médio. Uma pia e um bebedouro ficavam posicionados ao lado da secretaria. Próximo ao balcão de informações, alguns cartazes indicavam a proibição de empréstimo de livros ou de instrumentos musicais. Não existia banheiro destinado aos alunos-internos. Nas salas e murais estavam expostos os trabalhos discentes. Na Copa do Mundo de 2002, permitiu-se a decoração do ambiente de maneira semelhante ao de uma rua festiva. Mesmo assim, mesas e paredes não apresentavam uma única pichação. O território privativo dos professores, faxinas e funcionários era composto pelas dependências da direção, cozinha, banheiro e sala de reuniões.

### **Marco teórico: professor-educador de adultos e educação dialógica**

As questões norteadoras da entrevista que iremos destacar, realizaram na prática, um cotejo do pensamento educacional progressista de Paulo Freire (2003, 2002, 2000), além de Gadotti & Romão (2005) junto a vinte e cinco sujeitos da comunidade escolar do Colégio Mario Quintana: quatorze professores e onze alunos-internos.

Nossa preocupação foi constatar quais as categorias de análise que apareceriam com maior frequência em expressões-sínteses (BARDIN, 1970). Por conseguinte, o número de determinadas sentenças propiciou a discussão do marco teórico escolhido. Dessa forma, estabelecemos o número de contagens correspondentes às expressões decodificadas para em seguida, empreendermos um esforço analítico.

Como é possível estabelecer um diálogo professor-aluno, observando o contexto carcerário? Quais seriam as qualidades desejáveis para um docente em uma escola de presídio? Essas duas perguntas espelharam, respectivamente, os seguintes marcos teóricos: educação dialógica e professor-educador de adultos.

a) Educação dialógica é o primeiro item de nossa discussão teórica. Como sabiamente lembrou Cortella (2008) neste ano lembramos os dez anos sem a presença física de Paulo Freire, mas a sua filosofia educacional permanece cada vez mais presente e atual. Neste momento onde defendemos uma educação presidiária dialógica, Freire (2003a) nos ensina que o diálogo do educador-educando é um fenômeno que prescinde da existência de uma “palavra verdadeira”. É na práxis, na reflexão significativa sobre as nossas ações, que encontramos a palavra autêntica. Ela está em oposição ao “palavreado”, sinônimo de um vazio frequentemente convertido em imobilismo. Tanto o verbalismo quanto a palavra que valoriza a ação pelo ativismo não problematizam a *inconclusão* do mundo.

A palavra é verdadeira quando está revestida pela humildade do educador, suscitando um diálogo que não combina com a arrogância, a auto-suficiência ou a manipulação paternalista. O diálogo transformador da realidade é aquele em que o sujeito supera o pensar ingênuo pela *críticidade*. A educação dialógica é humanista porque não conforma uma postura fatalista dos oprimidos a uma das estratégias dos opressores: a educação bancária.

É contra essa estratégia de doutrinação da instituição escolar classista, caracterizada pela transferência de conteúdos separados dos universos populares, que temos o conceito de *empowerment*. Ele é um método dialógico de ensino, um nível de autonomia do educando que

ultrapassa o individualismo ao buscar uma transformação radical da sociedade (FREIRE, 2003b).

Esta concepção dialógica libertadora implica na conscientização: uma assunção epistemológica que não é a simples ruptura com o saber empírico. É um processo, em que “o homem, refaz o caminho natural pelo qual a consciência emerge capaz de perceber-se” (Freire, 2002, p. 119).

b) Professor-educador de adultos: este segundo tópico traz algumas contribuições de diletos colaboradores de Paulo Freire.

Gadotti (2005), não admite um monopólio na escolarização estatal. O grande número de paradigmas da educação não-formal, no espectro das organizações não-governamentais, partidos políticos e igrejas, muitas vezes revitaliza a educação pública e avaliza a educação de jovens e adultos. Nesse aspecto, o conhecimento não é medido exclusivamente pelo saber sistematizado porque o educando acessa à cultura geral pela participação coletiva e solidária e; a aceitação é maior quando, preferencialmente, o educador ou animador cultural é da própria comunidade e há um prévio diagnóstico do grupo para o encontro entre o saber erudito e o saber popular.

De maneira complementar, identificamos o professor-educador de adultos. Ele é ao mesmo tempo a face institucionalizada do “profissional da educação” e o sujeito social compromissado com um projeto de vida reflexivo. Assim, o professor se tornaria um educador na medida em que ampliasse a sua esfera de atuação pedagógica:

Ambos, professor e aluno, trabalharão o tempo todo; o primeiro, como provocador, incentivador, sistematizador e avaliador; o segundo, como provocado, descobridor, co-sistematizador e co-avaliador/avaliado. E a avaliação não buscará a classificação das diferenças hierarquizadas, mas o diagnóstico de situações e desempenhos carentes de reforço, de novas provocações indutoras da correção e da retomada de rumos e de estratégias. Ela não se colocará como a verificação da aprendizagem ou da consistência-oportunidade dos procedimentos didáticos, mas como elemento (permanentemente presente) de todos o processo, como uma espécie de radar à espreita de ameaças, perturbações e ruídos que possam comprometer a consecução dos objetivos previamente explicitados e negociados (GADOTTI & ROMÃO, 1995, p. 75).

## **Análise das questões norteadoras**

Abaixo, encontramos as seguintes indicações sobre o diálogo educador-educando no cárcere:

I “Diálogo afetivo” foi citado dezesseis vezes; “o professor tem que ser principalmente amigo!”. “Antes de ser professor, um amigo: ter afetividade”. “Amigos que trabalham juntos, integração aqui com o grupo, uma corrente”. “Ser atencioso e amigo”. Mas, desta vez, além da compreensão, a amizade vem imbuída da escuta; “ele deve compartilhar os problemas com os alunos”.

II “Diálogo participativo” apareceu quinze vezes. Ele enseja o caráter plural da educação popular. Aqui temos a sala de aula como um fórum privilegiado de idéias; “o clima de debate facilita a comunicação em sala”; “é necessário o aprendizado coletivo”; “eu acho que a gente pode trabalhar muito assim com debates”; “que ele se sinta à vontade para externar as suas opiniões, as suas experiências de vida”.

A ascensão do professor no debate, nada tem a ver com um domínio da palavra, e sim com a aproximação entre os sujeitos *do-discentes*. A postura preconceituosa criticada por Freire (2003a, p. 80) deve ser posta de lado: “como posso dialogar, se me sinto participante de um gueto de homens puros, donos da verdade e do saber, para quem todos os que estão fora são *essa gente*, ou são *nativos inferiores*?”.

A comunicação pedagógica no cárcere aspiraria uma penetrante interatividade; “tornar a aula muito agradável, ele apreende melhor, ele tem um diálogo comigo, franco”; “o *feedback* também da turma” ou; “converse com os alunos para saber interesses e então fazer o planejamento, o aluno também deve fazer o mesmo”. Assim, teríamos a ação-reflexão; “a escola tem que estar se questionando o tempo todo”.

Para o entendimento do grupo com vistas à construção e a superação do saber, seria imperativo diagnosticar as necessidades do aluno; “é muito importante saber que tipo de aluno você tem, da realidade dele e estar aberto ao diálogo”; “aí eu dava exemplos do dia-a-dia para eles pegarem”; “o conteúdo ligado diretamente com a sua vivência”.

III – “Diálogo com a realidade”, repercutiria, de certa forma, o “diálogo didático”, uma alusão ao fazer pedagógico; “veja só: tem alunos que são muito criativos”; “podemos utilizar poesias, vídeos e músicas”; “ter jogo de cintura” ou; “a gente pode usar o cinema, eu acho que a literatura, muitas vezes o aluno não tem o hábito de ler”.



Para finalizar a análise das questões norteadoras, a seguir, desenvolvemos as subcategorias de “professor-educador de adultos”:

I Afetividade”: se atualmente o relacionamento entre docentes e alunos é prejudicado pela indisciplina, como é possível estabelecermos um clima de reciprocidade? No presídio, onde os conflitos reafirmam-se fora do espaço escolar; esta subcategoria apareceu vinte e duas vezes: “é na parte de aconselhamento, por exemplo”; “mas também como um amigo, um colega, né?”; “interesse do professor”.

A proximidade em uma concepção democrática na educação de adultos é fruto da negociação e da mútua persuasão, postura que encerra uma mediada estima, ou seja; o “olhar nos olhos naturalmente”. O professor deve ser “paciente”, “ajudar” o aluno-interno ou dar “exemplos” através de sua “perseverança”; ‘então nós temos que ajudá-lo a cumprir a sua pena”. “Procure ver que você está ajudando” ou “você tem que ajudar esse irmão”.

A afetividade não pode nascer da intolerância. Muito menos de idéias preconcebidas em relação ao detento atendido pelo colégio. É preciso uma atitude compreensiva; “o acolhimento, o respeito” ou; “não é bem aceitar, só procurar compreendê-los”.

A rotulação do aluno em sua condição marginal desapareceria quando o professor atravessasse os muros; “deixasse o preconceito dele do lado de fora”. Diante de tal afirmação, surge a negação de uma sociedade discriminatória: “é a abdicação de qualquer tipo de pré-conceito”.

Nas escolas de presídio, marcadas pela solidariedade ao drama do encarceramento, o aspecto relacional assumiria um exercício diário de abnegação; ‘ele precisa gostar do que vai fazer, ele precisa acreditar também”.

Isso exigiria uma dose de voluntarismo; “que ele estivesse pré-disposto realmente e abraçasse essa causa”.

Lecionar na prisão, sem dúvida, não é uma tarefa para um professor absorvido pela indiferença; “e que realmente tivesse muita disponibilidade, vontade, sensibilidade”. “Venha com disposição” ou; “venha para o Mario Quintana ou outro local, qualquer colégio que seja com vocação”.

II – “Conhecer, adequar-se à realidade”: esta subcategoria foi citada oito vezes. Ela vem associada com a necessidade de mudança de percepção sobre o colégio de presídio: “mudar a visão a partir da convivência” ou; “o professor não está acostumado a trabalhar aqui”.

Para almejar esta ruptura, o professor “nunca deveria esquecer a realidade do aluno”. Reconhecendo o local de trabalho, a adequação curricular seria uma consequência; “é não valorizar demais o conteúdo”. Essa adaptação também beneficiaria os docentes: “aprendi e cresci muito junto com eles”.

Antes de tudo, é indispensável à crença no valor da aproximação porque “a atuação dos professores junto aos alunos se faz um poderoso instrumento de conquista”. Para Gadotti & Romão (2005, p. 32), este procedimento consiste em “fazer o diagnóstico histórico-econômico do grupo ou comunidade onde irão trabalhar e estabelecer um canal de comunicação entre o saber técnico (erudito) e o saber popular”.

III – “Igualar o aluno-interno ao aluno”: a expressão “aluno-interno” encarna duas realidades inseparáveis; educacional e institucional. No entanto, os depoimentos mostram que seria mais fácil aceitar o indivíduo enquanto “aluno” do que enquanto “presidiário”. Ou seja: vamos considerar apenas o contexto educacional – aluno – e deixar a sua condição institucional – interno – à margem. Para o professor, uma cômoda solução. Para o interno, uma identidade conflituosa: na escola, por algumas horas ele é um aluno; um cidadão “igual”. Na instituição, durante o restante do dia, um “desigual”. A singularidade do colégio foi dissimulada quatro vezes no nível fugidio que o discurso dessa subcategoria oferece; “é olhar para o aluno, o preso como um aluno, não como um preso” ou; “dentro da escola eles são pessoas, eles são alunos”. E ainda; “porque dentro da escola eles não são criminosos” ou; “o professor deve ficar tranqüilo porque os alunos que estão na escola são pessoas normais”.

IV - “Ser competente”: nesta subcategoria, listada somente três vezes, uma das qualidades fundamentais ao professor-educador de adultos é participar e “ser cobrado” pelos alunos dos conteúdos mínimos de cada disciplina.

### **Considerações finais**

No caso brasileiro, procuramos mapear as percepções da comunidade escolar do Colégio Estadual Mario Quintana sobre a educação de adultos no sistema penal do Rio de Janeiro. Em nível nacional, o estímulo à implementação de programas e projetos na formação de educadores penitenciários não depende exclusivamente da aprovação do dispositivo da remição educacional. Nesse processo, conta-se com a sensibilização da sociedade civil e autoridades governamentais. Como a inexistência da prisão perpétua leva à previsão de

retorno do detento à sociedade, cogitamos uma ação político-pedagógica calcada em um saber fundamental enunciado por Paulo Freire (2000, p. 88): “mudar é difícil mas é possível”.

No tocante ao Estado do Rio de Janeiro, encontramos no biênio 2004-2005 o caso especial do Colégio Mario Quintana. Como observamos, era uma unidade escolar comparável a um estabelecimento de pequeno porte da rede “convencional”. Essa similaridade incluía todas as vicissitudes que podemos encontrar em uma escola periférica: a falta de infraestrutura, o centralismo democrático e a preocupação com a segurança.

Essas reflexões não respondem imediatamente à nossa pergunta inicial: quais são as percepções de alunos-internos e professores do Mario Quintana sobre o processo educativo em uma escola de presídio? Para tentar responde-la, sintetizamos uma última análise:

I- Como é possível estabelecer um diálogo professor-aluno, observando o contexto carcerário?

Primeiramente, a educação dialógica não recusa a diversidade. Ela é oposta à postura intolerante descrita por Freire (2003c, p. 96): “Partimos de que a nossa forma de estar sendo não é apenas boa, mas é melhor do que a dos outros, diferente de nós. A intolerância é isso. É o gosto terrível de se opor as diferenças”. Entretanto, a presença do delicado cotidiano da instituição prisional no espaço escolar depende da confiança do aluno-interno no professor, o que torna raro este momento. Portanto, a convivência plena nem sempre é possível: a comunidade escolar dificilmente permite o reconhecimento de suas realidades pelo próprio temor em explicitar dois mundo inconciliáveis: a liberdade e o confinamento.

Guardadas as devidas proporções, uma das tendências que contrasta com a disposição ao diálogo é a reprodução de uma comunicação obtusa difundida na rede de ensino “extra-muros”. Os conteúdos tornam-se uma salvaguarda na ocultação das polêmicas temáticas do dia-a-dia:

“A base do colégio é a educação. Diferente dos problemas da vida como uma geral (revista de segurança) na cadeia” (A – aluno-interno do Colégio Mario Quintana).

Esta nuance não descarta a eclética diversidade de interesses que envolvem o diálogo participativo e afetivo apoiado em um leque de opções didáticas adequadas à realidade dos internos.

II- Quais seriam as qualidades desejáveis para um professor-educador de adultos em uma escola de presídio?

O aluno-interno, mesmo durante o período de estudos, não abandona a sua condição de detento. Da mesma forma, o colégio não abandona o *status* de uma instituição escolar dentro de uma penitenciária. Mesmo com a tentativa de igualdade em relação a um aluno ou escola “de rua”. Grosso modo, há uma contradição. Ao mesmo tempo em que se enfatiza um prévio diagnóstico, existem pistas de um afastamento do contexto prisional. Contra isso, não duvidamos que a afetividade seja um instrumento legítimo. A competência, também está disponível e, sugere uma extensa qualificação acadêmica e vivência docente.

Mas, em uma prática educativo-crítica (FREIRE; 2000), como seria possível buscar a igualdade sem assumir a identidade cultural do interno? Esta assunção enquanto aluno adulto e presidiário; transposta da teoria para a prática, não legitimaria um sujeito condicionado. Ela seria o primeiro passo de um trabalho docente que tivesse a instituição total como ponto de partida.

Finalizando, gostaríamos de ressaltar as subcategorias que se repetiram nas duas questões destacadas: realidade, participação e afetividade. São três palavras que podem assinalar a percepção de alunos-internos e professores do Colégio Estadual Mario Quintana sobre o universo escolar prisional e que nos oferecem pistas sobre a formação de professores para o contexto penitenciário. Elas inserem-se verdadeiramente em uma proposta pedagógica que poderá encontrar espaços para a articulação de uma escola cidadã: dentro e fora do presídio.

## REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; G., Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Portugal: Edições 70, 2002.

CORTELLA, Mario Sergio. Paulo Freire: utopias e esperanças. In: **XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Porto Alegre; EDIPUCRS, 2008. p. 17 – 34.

DUGUID, Stephen. A Educação dos Presidiários. In: **O Correio da Unesco**, ano 14, n.º 6, junho de 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003a.

\_\_\_\_\_, **Medo e Ousadia** – O Cotidiano do Professor. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003b.

\_\_\_\_\_, **Professora sim, tia não**. 14. ed. São Paulo: Olho D`Água, 2003c.

\_\_\_\_\_, **Ação cultural para a liberdade**. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

\_\_\_\_\_, **Pedagogia da Autonomia**. 16.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GADOTTI, Moacir & ROMÃO, José. **Educação de Jovens e Adultos**: teoria, prática e proposta. 7. ed. São Paulo: Cortez / Inst. Paulo Freire, 2005 (Guia da Escola Cidadã, v. 5).

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA UNESCO. **V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (1997)**. Lisboa, 1998.

JULIÃO, Elionaldo. Educação para Jovens e Adultos privados de liberdade: desafios para a política de reinserção social. In: **EJA e Educação Prisional**. Brasília: SEED/MEC, maio de 2007 (boletim 6). p. 3 -13.

LEMGRUBER, Julita. **Cemitério dos Vivos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1999.

PAIXÃO, Antônio Luiz. **Recuperar ou punir?:** como o Estado trata o criminoso. 2. ed. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1991 (Coleção polêmicas do nosso tempo: v. 21).

PALMA, Alexandre. **A cor do invisível**: o caso do Colégio Mario Quintana. 2005. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

THOMPSON, Augusto F. G. **A Questão penitenciária**. Petrópolis: Vozes, 1976.

YIN, Robert. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução: Daniel Grassi. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.