

EDUCAÇÃO HUMANA INTEGRAL: EXPERIÊNCIAS E RELATOS DE MULHERES EM PRIVAÇÃO DE LIBERDADE

Maria Sandra Montenegro Silva Leao*
sandra.montenegro@uol.com.br

RESUMO

Este artigo apresenta resultados parciais de uma pesquisa em desenvolvimento. Tem por objetivo compreender se a educação formal ofertada e vivenciada no contexto de uma penitenciária feminina contribui para a formação humana integral, considerando que a alteridade pode ser a dimensão maior deste processo. Neste texto problematizamos a situação dos sujeitos em privação de liberdade e a violência social enquanto reflexo da fragilidade de políticas públicas de bem-estar e proteção social que não contemplam a situação de vida dos segmentos sociais pertencentes aos extratos mais pobres da população brasileira. Em sequência, abordamos a importância das ideias de Emmanuel Lévinas para subsidiar a proposta de uma educação valorizadora do ser humano em seus múltiplos aspectos, assim como, apresentamos alguns relatos e percepções de seis mulheres, participantes da pesquisa, em relação a educação desenvolvida no contexto prisional. Os relatos foram extraídos de parte das entrevistas, demonstram em suas narrativas que as experiências educacionais são ambivalentes: por um lado, é marcadamente tecnicista, porém, nas interseções dos conteúdos programáticos é possível perceber mudanças sutis nas formas de convivência e de abertura para o outro.

Palavras-chave: educação humana integral; alteridade; diálogo; tolerância.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta resultados parciais de uma pesquisa em desenvolvimento¹, com previsão de conclusão no final do ano de 2018. É uma pesquisa qualitativa, seus participantes são quinze mulheres que cometeram diferentes delitos, foram julgadas e estão cumprindo suas respectivas sentenças em um presídio feminino na cidade do Recife. Os critérios para a escolha das participantes não foram aleatórios: o primeiro critério foi o aceite em participar da pesquisa, o segundo critério a ser atendido foi a matrícula das mulheres no sistema escolar prisional. A pesquisa se propõe fenomenológica e tem a intenção de compreender se a educação escolar recebida por essas mulheres dentro do presídio colabora na construção de uma formação humana integral, favorecendo experiências transformadoras de si, construindo laços com a vida sensível, ativando a autocompreensão, a ética, enfim, é um trabalho acadêmico com relevância social, política, tentando entender o potencial e os desdobramentos da educação proporcionada para a integralidade do ser humano (PAGNI, 2014).

* Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora adjunta da Universidade Federal de Pernambuco – Centro de Educação, Brasil.

¹ Pesquisa em desenvolvimento: Educação, alteridade e perspectivas para a formação humana integral: um estudo com mulheres em privação de liberdade. Projeto aprovado pelas instâncias acadêmicas da UFPE.

Tentamos tecer um trabalho a partir de experiências estéticas, compreendidas enquanto vivências, ausências, sensibilidades que permitem ao outro construir sua formação como ente (HEIDEGGER, 2000), ultrapassando a ideia que educar é apenas proporcionar uma profissão ou somente aprender a ler, escrever, fazer contas. Estas são dimensões importantes para o desenvolvimento da racionalidade, mas insuficientes para possibilitar o rompimento com o utilitarismo contido na educação tradicional, impedindo, portanto, uma experiência educativa geradora dos diversos potenciais humanos. Formação humana integral é o conceito central abordado neste artigo. Entendemos por formação humana integral o “desenvolvimento integral da pessoa: inteligência, sensibilidade, sentido ético e estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade, pensamento autônomo e crítico, imaginação, criatividade, iniciativa” (GADOTTI, 2000, p. 10). Localizamos nesta percepção a relevância da educação escolar em contribuir para o “aprender a ser”, conforme defende Delors (2003), pois possibilita desenvolver diversas capacidades, por exemplo, responsabilizar-se por si mesmo e com o outro. O que nos remete ao pensamento de Lévinas (2010) ao trazer a importância da ética no momento que se desenvolve a consciência de si mesmo, proporcionando o encontro, a proximidade com o outro.

Em resumo, alguns estudos se assemelham ao que estamos desenvolvendo, por exemplo, a pesquisa de Carvalho (2004) analisa o abandono do ideal de ressocialização nas prisões brasileiras. No trabalho desenvolvido por Barros (2011), o foco se concentrou na análise dos crimes de mulheres em uma penitenciária da cidade de Garanhuns (PE), e como a educação recebida por elas contribuía para a reinserção social. O texto de Almeida (2001) se deteve no imaginário do crime feminino. A pesquisa de Pizolotto (2014) retrata os reflexos da Lei 11.343/2006 na condição das mulheres encarceradas no sistema prisional do Rio Grande do Sul. Peralva (2000) destaca o paradoxo entre violência e democracia no Brasil, questionando a impossibilidade da construção de um país democrático a partir de um quadro de vidas humanas exauridas pelos diversos tipos de violência que estão submetidas cotidianamente.

O que liga todos estes trabalhos é a sensibilidade para com o outro, considerando a importância e urgência de repensarmos o papel das instituições brasileiras na melhoria da condição de vida de seus cidadãos e cidadãs, independente do gênero, da cor, da cultura, da sexualidade, ou de qualquer outra diferença.

Parte dos trabalhos elencados acima, se detém no campo da educação e nos inúmeros desafios que possui, dentre os quais, contribuir para a transformação social em proveito das classes menos favorecidas, assegurar formação de boa qualidade, garantir a inclusão,

desenvolver em seus estudantes e quadros de profissionais o sentimento de pertença a comunidade e, principalmente, a tarefa de auxiliar o nosso processo de humanização. Todavia ressaltam que quando se trata de educação escolar dentro de prisões, as condições são mais complexas devido a um escasso financiamento da educação pública, impossibilitando um trabalho educativo de qualidade, apesar do direito à educação estar previsto em vários documentos, dentre estes, o que dita as Regras Mínimas para o tratamento de Reclusos:

[...] devem ser tomadas medidas no sentido de melhorar a educação de todos os reclusos, incluindo instrução religiosa. A educação de analfabetos e jovens reclusos deve estar integrada no sistema educacional do país, para que depois da sua libertação possam continuar, sem dificuldades, a sua formação. Devem ser proporcionadas atividades de recreio e culturais em todos os estabelecimentos penitenciários em benefício da saúde mental e física (Relatório da ONU, apud SOARES, 2004, p. 42)

A resolução de 25 de maio de 1984, artigo 77, estabelece que “Tanto quanto possível, a educação dos presos estará integrada ao sistema educacional do país, para que depois da sua libertação possam continuar, sem dificuldades, a sua educação” (Relatório da ONU, apud SOARES, 2004, p.87). Porém as distâncias são bem visíveis diante do prescrito e da ação política, tornando impeditiva a condição de se construir a ressocialização após o cumprimento da pena, uma vez que o contexto social, econômico e cultural quase não foi alterado. Mesmo tendo conhecimento do quadro acima descrito, buscamos compreender o papel da educação escolar (até o presente momento) para a formação humana integral das mulheres participantes desta pesquisa.

Este artigo se compõe da seguinte estrutura, inicialmente destacamos que as condições do sistema prisional brasileiro, assim como a situação das mulheres encarceradas estão conectadas a uma ação política de governo que se apoia na ideologia neoliberal. Em seguida, apresentamos os argumentos teóricos que defende a compreensão do desenvolvimento equilibrado de todos os componentes da personalidade humana, que estão no cerne de uma educação voltada para a integralidade humana. Por fim, destacamos as narrativas de seis mulheres participantes desta pesquisa (o total é de quinze mulheres, porém ainda estamos na coleta de dados), situando se suas percepções da educação vivenciada no ambiente prisional apontam para a possibilidade de atender algumas dimensões para a formação integral.

2 SITUANDO O AMPARO CONCEITUAL DE FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL

Se me disserdes que tudo isso também se pode calcular numa tabela, o caos, a treva, a maldição – de modo que a simples possibilidade de um cálculo prévio vai tudo deter,

prevalecendo a razão -, vou responder-vos que o homem se tornará louco intencionalmente, para não ter razão e insistir no que é seu! Creio nisto, respondo por isto, pois, segundo parece, toda a obra humana realmente consiste apenas em que o homem, a cada momento, demonstre a si mesmo que é um homem e não uma tecla (DOSTOIÉVSKI, 2000, p. 40)

Existe uma crítica da razão enquanto o único caminho para as soluções dos conflitos humanos, e Dostoiévski descreve poeticamente esta ideia. Os discursos valorizadores da tecnociência e das formas gerencialistas de governar as sociedades estão presentes na agenda neoliberal, que, segundo Anderson (1995), tem alcançado ‘êxitos’, ou seja, aumento do desemprego, deflação, aumento de lucros, diminuição e\ou contenção de salários. Este formato contribui para criar cenários sociais extremamente desiguais, “embora não tão desestatizados como os ideólogos do neoliberalismo gostariam” (ANDERSON, 1995, p. 23).

Entendemos que o aumento da criminalidade violenta no país não pode ser analisado sem considerar o panorama em que se debate a democracia, os direitos humanos e as condições de vida da maioria da população que vive em situação de pobreza extrema. Nesta direção, Fernandes (1995, p. 33-34) tece a seguinte caracterização do neoliberalismo e seus impactos:

Em primeiro lugar, uma marcha acelerada de reversão das nacionalizações efetuadas nos pós-guerra. Esta maré privatizante marca uma ruptura muito clara com as estratégias industriais anteriores, que valorizavam as empresas públicas como instrumentos fundamentais para um desenvolvimento econômico soberano. O segundo pilar da viragem neoliberal é a crescente tendência à desregulamentação das atividades econômicas e sociais pelo Estado, baseada na alegada superioridade da ‘eficiência do mercado’ em relação ao ‘burocratismo do Estado’. O terceiro é a tendência à reversão dos padrões universais de proteção social estabelecidos com a emergência dos Estados de bem-estar social no pós-guerra. Em função da crise fiscal destes, avolumam-se pressões para a particularização de benefícios sociais.

Portanto, o modelo neoliberal capitalista faz crescer o desamparo social e atinge de maneira crucial aqueles que estão na base da pirâmide econômica e os que estão abaixo da mesma. As consequências não são somente econômicas, mas levantam uma onda de movimentos e tensões de cunho racista, homofóbico, xenofóbico e outros discursos extremistas, impeditivos da inclusão, causando danos ao pluralismo democrático.

Nesse cenário caótico provocado pela agenda neoliberal estão as pessoas privadas de liberdade. As prisões passam por um amplo processo de rejeição e incômodo social, e, aliado a esta situação estão os setores mais conservadores da política brasileira que defendem o endurecimento das penas (incluindo a pena de morte), o aumento do tempo de encarceramento e a construção de mais presídios como soluções para o problema social da violência. O discurso não é de melhoria das condições econômicas, de distribuição de renda

ou de melhor qualidade na educação, mas de radicalização policial, jurídica, no enfrentamento da situação de profunda desigualdade social.

As condições de vida no sistema prisional brasileiro comprometem o Estado democrático de direito, e, embora a nossa Constituição Federal de 1988 rejeite as formas que humilham e degradam a vida humana, ainda convivemos com atrocidades perpetradas em nossas prisões. Os direitos dos presos são negados e sua violação não comove, não desperta a generosidade ou a indignação do cidadão comum, mas reforça o medo, a rejeição e a tendência a qualquer ação de ressocialização ou de inclusão.

Em relação à situação das mulheres encarceradas não é muito diferente. A prisão feminina onde esta pesquisa se desenvolve contém uma população composta de mulheres pobres, negras, oriundas de extratos sociais economicamente baixos. Em sua maioria, estas mulheres são responsáveis pelo sustento da família, possuem baixa escolaridade e 70% se envolveu com o tráfico de drogas, roubos, furtos e agressões físicas não fatais.

De acordo com a Secretaria Especial de Políticas das Mulheres (2007, p. 18)

[...] o retrato do sistema prisional brasileiro é composto de imagens que revelam o desrespeito aos direitos humanos e, ao olharmos especificamente para as mulheres que estão neste sistema, as imagens são ainda mais aterradoras, pois a elas é destinado o que sobra do sistema prisional masculino: presídios que não servem mais para abrigar os homens infratores são destinados às mulheres, os recursos destinados para o sistema prisional são carregados prioritariamente para os presídios masculinos e, além disso, os presos masculinos contam sempre com o apoio externo das mulheres (mães, irmãs, esposas e ou companheiras) ao tempo que as mulheres presas são abandonadas pelos seus companheiros e maridos. Restando-lhes, apenas, a solidão e a preocupação com os filhos que, como sempre, ficam sob sua responsabilidade.

A afirmação acima demonstra que as condições de vida nos presídios femininos são menos visíveis para as políticas públicas de educação, assim como para as políticas de cuidado com a saúde e bem-estar das mulheres e sua posterior ressocialização. Defender os direitos humanos dos prisioneiros e prisioneiras é atribuir-lhes o estatuto da igualdade, é transformá-los em semelhantes, e isto não significa a defesa do seu crime, mas da sua condição humana fragilizada pelas precárias condições de vida.

Embora as condições materiais de vida não possam ser desvinculadas do modelo de exploração da força humana, a educação cumpre um papel essencial para o desenvolvimento das características que nos tornam humanos. Neste sentido, surge a temática da alteridade, seja na antropologia, na sociologia, na psicologia ou na filosofia, o ponto em comum destas áreas são as relações entre sujeito e sociedade.

As diferenças e especificidades do ser humano são compreendidas como essenciais para o movimento de inclusão. Neste sentido, Rolnik (1992, p. 1) afirma que:

O plano das forças e das relações, onde se dá o inelutável encontro dos seres, encontro no qual cada um afeta e é afetado, o que tem por efeito uma instabilização da forma que constitui cada um destes seres, produzindo transformações irreversíveis. Em outras palavras, a existência inelutável do plano da alteridade define a natureza do ser como heterogenética.

A autora acima citada destaca que as diferenças podem produzir grandes desassossego quando não mobilizamos a nossa ética. Outros autores também contribuem para a reflexão da alteridade enquanto alternativa de inclusão. O pensamento de Lévinas (2010), valoriza o outro, nos lembrando da nossa responsabilidade incondicional, infinita no sentido de reconhecer a importância e o direito da existência, tornando-se solidário com o outro. Uma ética da responsabilidade não pode se subtrair ao apelo do rosto, ao apelo do Outro, à exigência de resposta.

Nossa sociedade é marcada pelo isolamento. Na medida que ignoro o outro, nego-o em suas singularidades, nego a responsabilização incondicional pelo outro como caminho para o reencontro do sentido da existência humana. Portanto, se o modelo educacional pretendido não contempla a abertura ao Outro que se encontra fora de nós haverá possivelmente vários agravamentos: abandono, dominação de um homem por outro, de uma classe social que se perpetua agudizando as condições daqueles que estão excluídos de bens sociais, morais e materiais; violências, mortes. Uma educação que faz o ser humano se fechar em si mesmo, evita que ele pense neste Outro como alguém e, conseqüentemente, de se sentir responsável por ele.

Lévinas (2010) chamou a atenção para a crise do humanismo, em especial da sociedade ocidental. Este continua sendo um ponto contraditório, pois os líderes mundiais falam muito em paz, direitos humanos, educação de qualidade humana ao mesmo tempo que se fomenta guerras e golpes de Estado em todo o mundo para manter os privilégios das classes sociais abastadas e envolvidas pelo desejo insaciável de consumir as forças do outro pela via da exploração

Nas palavras de Lévinas (2000, p. 82),

No mundo, em que as coisas estão em seu lugar, em que os olhos, as mãos, os pés sabem encontra-las, em que a ciência prolonga a topografia da percepção e da práxis, mesmo ao transfigurar seu espaço; nos lugares onde se localizam cidades e campos que os humanos habitam, ordenando-se, segundo diversos conjuntos entre os entes; em toda esta realidade 'correta', o contrassenso dos vastos empreendimentos frustrados – em que a política e técnica resultam na negação dos projetos que os norteiam – mostra a inconsistência do homem, brinquedo de suas obras.

Uma educação fechada para o Outro produzirá um ser humano fechado em si mesmo, dificultando a construção da alteridade, que para Lévinas (2010) significa “a alteridade de outro homem em relação ao eu, é inicialmente e, se ousar dizer, é positivamente o rosto do outro homem obrigando o eu, o qual de imediato, sem deliberação, responde por outrem” (p. 214).

O ponto de partida da educação humana integral se passa pela posição epistemológica e ontológica que não dilacera o outro, mas desenvolve suas potencialidades sem desconsiderar sua cultura, tradições, costumes, expectativas, ajuda-o a entrar na vida, possibilitando aberturas para a construção da liberdade enquanto caminho de decisão e para construir relações respondendo aos desafios concretos da existência.

3 SÍNTESE DOS RELATOS

O contexto educacional da penitenciária é atendido através da Educação de Jovens e Adultos (EJA) normatizada pela legislação educacional. Todo o material didático é fornecido pelo governo do estado de Pernambuco, assim como o mobiliário das salas de aula. Até o momento realizamos oito entrevistas, com duração entre trinta e cinquenta minutos. Embora a pesquisa contemple a análise da proposta educacional, o recorte aqui utilizado será em torno das dimensões mais destacadas pelas mulheres encarceradas. Os nomes são fictícios por uma questão de proteção da identidade das participantes da pesquisa. As falas selecionadas foram as que demonstram indícios de uma educação que está possibilitando o surgimento de algumas das características constitutivas da formação humana integral, por exemplo, a sensibilidade, o pensamento crítico, a espiritualidade e a responsabilidade pessoal. As demais características serão analisadas na continuidade da pesquisa.

As entrevistas foram realizadas individualmente no ambiente prisional, devido as medidas de segurança previstas pela instituição, mas em nenhum momento houve problemas desta natureza. Todo o procedimento de entrevista é assistido por uma carcereira ou outra pessoa responsável pela ala das detentas entrevistadas.

Por uma questão de organização didática, criamos algumas subcategorias para compreender o papel da educação escolar na vida dessas mulheres, seja antes ou após a vida na prisão.

Memórias da vida escolar:

Eu não gostava de ir para a escola. Gostava de ficar pela rua, namorando, me divertindo. Um dia a minha mãe descobriu que eu não pisava lá, me deu uma surra e

aí foi pior, não voltei mais. Fugi de casa, engravidei, fui morar com uma tia, depois fui trabalhar no que aparecia. Até que cheguei aqui depois de ter sido presa por vender...não, não era vender...eu repassava drogas bobas. Nem era coisa muito pesada. Se eu tivesse ficado na escola...mas não se pode voltar no tempo (MARIA)

O bom da escola era no tempo das festas. Dia de natal, festa de São João. Era muito bom. Eu não gostava da leitura em voz alta, ficava com vergonha, mas é porque minha leitura é fraca. A professora tinha muita paciência, nem brigava muito, mas todo dia pedia o dever de casa e eu não fazia (ÁUREA)

Eu gostava de ir para a escola, não era boa em matemática, mas eu me esforçava, mas tive de sair para trabalhar. Sabe como é, a pessoa não pode ficar pedindo tudo a pai, mãe, marido, tem que se virar. E aí eu escolhi me virar por conta própria (JUDITE)

As memórias acima reafirmam que a escola, embora seja vista como importante, as necessidades materiais foram mais fortes. Gadotti (2000) afirma que a educação tem a ver com a condição de vida da pessoa, e não somente com o cérebro ou com o fato de querer estudar. Isto não basta. Para este autor, educar é um processo amplo que não se realiza apenas na escola, mas o espaço educacional é importante para construir conhecimentos, desde que não predomine um formato apenas de recepções de conteúdos. O que parece ter predominado nas experiências escolares acima descritas.

A subcategoria seguinte – **narrativas de experiências escolares na prisão** – apresenta os sentidos e significados que estão construindo nas relações com o processo educativo. De acordo com o depoimento de Áurea:

Os estudos ajudam a passar o tempo, mas ainda tá difícil, a cabeça não é boa para guardar tanta coisa que botam no quadro, o corpo e a cabeça já tão ficando velho (sic), mas eu sinto que tô (sic) mais tolerante. Eu não sei se é a escola que ajuda nisso ou se é o tipo de vida que a gente leva. Antes eu não engolia nada, respondia na cara, hoje não, eu sei ter paciência. Eu acho que a escola tem parte nisso, sim. É tudo junto, né?

Porém, a fala de Moema traz outros elementos:

Uma coisa boa dos estudos aqui é a camaradagem, uma ajuda a outra quando não se entende o que a professora quer que a gente faça. E também tenho aprendido a falar na aula, eu ficava calada, tinha medo de dizer o que pensava ou de perguntar, mas agora eu pergunto, eu levanto a mão, tenho coragem...é...coisa que eu nem pensava que tivesse. Eu acho que vivia na escuridão, aquela coisa que você vive sem pensar em nada, só em ganhar dinheiro para comprar a comida do dia...Eu era que nem (sic) bicho, procurava um jeito de arranjar o que comer naquele dia.

É perceptível que a educação escolar tem provocado alguma diferença na vida de Moema, ao demonstrar que saiu do silêncio provocado pelo medo, vergonha de falar para a ousadia da pergunta. Conforme expressa Paulo Freire (2008, p. 30), “o homem está no mundo e com o mundo. Isto o torna um ser capaz de relacionar-se; de sair de si; de projetar-se nos

outros; de transcender. Pode distinguir órbitas existenciais distintas de si mesmo”. A aprendizagem pela via da pergunta, do diálogo contribui para a atitude crítica. Em outro momento da entrevista Moema relata que descobriu o talento de elaborar poesias: “apesar da tristeza do que fiz, eu fico alegre quando faço poesia, aprendi aqui e todo mundo gosta de ouvir”. Perguntei sobre o tema de suas poesias e diz que trata de tudo, “Deus, amor, solidão, luta de vida”. Moema é incentivada a criar poesias e apresenta-as em público, nas festas promovidas dentro do presídio.

A narrativa de Leonora vem acompanhada de saudades do tempo que vivia com os familiares, ‘apesar das brigas, eu sinto falta de muita gente minha. Alguns já morreram. É a vida”. Em relação aos estudos ela atribui diversos sentidos:

A escola me ensina a ter paciência, escutar as colegas na sala de aula e aceitar a opinião delas. Não é coisa fácil. É muita coisa, mas eu era uma pessoa que não queria nem olhar a página de um livro, eu não sentia que podia aprender. Eu me achava burra (sic), sem valor. Depois fui aprendendo devagar que cada pessoa tem capacidade para muita coisa. E tem mesmo, vejo isso agora. Quando aqui tem algum conflito eu sempre sou chamada para conversar, saber o que tá (sic) acontecendo, vendo como ajudar. É tudo usando minha psicologia... e eu vejo que eu preciso delas e elas precisam de mim também, muito do que eu aprendo é porque uma colega que já aprendeu vai me ensinando a lição.

Leonora, incentivada pelas atuais condições existenciais e pela escola, tem se tornado capaz de desenvolver a habilidade de ouvir o outro, se relacionar com os outros, mediar conflitos, ler melhor e se valoriza mais como pessoa humana. Não se pode dizer que é um aprendizado permanente, mas é um estágio no qual ela se encontra e que pode avançar.

Um fato observado durante as entrevistas é a demonstração das emoções nos momentos das entrevistas. Uma emoção de alegria por estar dialogando, expressando o pensamento, ou uma emoção de tristeza pelas condições de perda de liberdade e sentimento de abandono, as entrevistadas não descartaram a importância dos sentimentos. Por vivermos em um mundo muito verbal, principalmente o ambiente acadêmico, as demonstrações das emoções ajudaram a compor a compreensão da condição subjetiva dessas mulheres. Nem sempre as palavras podem ocupar o lugar dos fenômenos que habitam o ser humano e podem nos induzir a considerar que entendemos tudo apenas por meio das palavras.

Uma detenta, de nome Atília, conta que quando chegou ao presídio não sentia vontade de estudar, mas aceitou incentivada por colegas. Em seu depoimento, ela diz não acreditar que os estudos sirvam para alguma coisa quando sair da prisão, “mas até que é legal estudar história, saber coisas que nem tinha ideia”, solicito um exemplo e ela fala da história da escravidão dos negros, de como entendeu o sofrimento deles, porque, para ela, a vida dos

escravos e das prisioneiras são semelhantes. Ao mesmo tempo se percebe como descendente de escravos, conforme seu depoimento, ela sabe que é negra, mas não percebia a ligação de sua cor de pele com a história da escravidão no Brasil. Atília diz que gostava de alisar os cabelos, mas aos poucos foi aceitando o cabelo crespo. É possível perceber a aceitação do valor de sua etnia, embora sua fala ainda demonstra rejeições de outros aspectos da educação recebida: “aulas meio chatas, sem animação, nem tudo gosto de aprender e as vezes tenho muita preguiça”. No entanto, Atília está percorrendo o seu próprio caminhar, expandindo sua forma de se entender e de se ver no mundo.

Para Judite, a escola trouxe esperanças de um dia sair da prisão e continuar os estudos:

Ter um diploma é coisa difícil no Brasil. Trabalhar e estudar não é fácil, por isto eu aproveito o tempo que ainda vou passar aqui, acho que tem ainda uns três anos pela frente. Tenho que saber fazer alguma coisa para não voltar a traficar. Quem sabe fazer vestibular, sei que tem cotas, né? (sic), eu tento, a pior coisa, a pior perda é quando não se tenta fazer alguma coisa e a pessoa desiste antes de começar. Quem me disse isso foi uma freira que veio me visitar. Recebi uns livros coloridos sobre a vida de Jesus. Eu acredito nisso, desistir sem tentar é perder o total.

O estudo aqui dá um diploma, mas o que eu queria mesmo era ter mais felicidade. Se eu pudesse voltar no tempo, acho que não ia fazer o que fiz. As vezes evito ficar pensando nisso, mas não tem jeito, se a pessoa dá um passo em falso, todo mundo lhe cobre de defeito, você não presta, ninguém lhe dá um comprimido. E a pessoa tem que ficar firme para saber que quando fizer coisa errada...vai virar qualquer coisa, menos, gente. É assim que eu penso.

Um aspecto importante na fala acima é a esperança que os estudos estão proporcionando a Judite, é a construção de um significado de atribuir algum valor para a vida futura que ela planeja. É uma tentativa se se realizar como pessoa, como profissional. Mas na segunda parte de sua narrativa, Judite se mostra amargurada com a falta de apoio e o julgamento social.

As falas das participantes da pesquisa ressaltam a importância da colaboração entre elas, seja para realizar alguma tarefa escolar, resolver problemas dentro da prisão ou “desabafar” sobre os medos e incertezas da vida. Neste sentido, trazemos simultaneamente a pergunta e a resposta de Maturana (2002, p. 34): “Para que educar?”

Para recuperar essa harmonia fundamental que não destrói, que não explora, que não abusa, que não pretende dominar o mundo natural, mas que deseja conhece-lo na aceitação e respeito para que o bem-estar humano se dê no bem-estar da natureza em que se vive. Para isso é preciso aprender a olhar e escutar sem medo de deixar ser, sem medo de deixar o outro ser em harmonia, sem submissão.

Outra subcategoria abordada foi a relação entre **educação e espiritualidade**. Antes das entrevistas situamos que esta questão não está vinculada a nenhuma religião, mas a

características que são relevantes para a nossa vida, por exemplo, o respeito a vida do outro e as ideias do outro; o cuidado com todos os seres de natureza, pois somos partes da natureza e sem ela, o ser humano pode deixar de existir; o cuidado com a saúde do corpo, da mente e das emoções, a prática da solidariedade. Consideramos necessário introduzir uma rápida explicação para ajudar na compreensão que a prática religiosa pode conter essas características, mas não significa que a espiritualidade seja domínio de nenhuma religião.

Em seguida, buscamos entender de que maneira as mulheres relacionam o desenvolvimento de sua espiritualidade a partir do processo educativo:

Leonora:

Eu penso que ninguém é somente um corpo, acho que tem uma alma, mas eu não sei muito sobre isso. Aqui se respeita a religião do outro, mas tem umas pessoas que querem levar você para a religião delas. Para mim, isso não é certo. Cada um acredita no que quiser.

Atília:

Você explicou que a espiritualidade nem sempre tá na religião. Eu concordo, mas na sala de aula é diferente. Se você falar em espírito as outras pensam que você faz macumba, já começam a lhe estranhar. Outras colegas gostam de botar o tarô para ver o futuro, mas eu acho bem diferente o que se diz aqui e do que você explicou antes da entrevista. Mas eu sei que Deus existe, mas não me envolvo com nenhuma religião.

Moema:

Eu gostaria muito de ter uma boa espiritualidade. Deve ser uma coisa boa você ter calma para pensar nessas coisas todas. Cuidar da mente é uma coisa que considero muito importante, demais, demais. A prisão pode enlouquecer a pessoa porque é tanta briga, tanta confusão, tanto grito, e as vezes você pensa que não vai suportar e entra em depressão. Aí recebe uns comprimidos, isso quando tem o remédio, e segue assim, por conta do destino. Não tem condição de pensar em nada que preste.

Os depoimentos acima refletem que a educação recebida ainda não aborda a dimensão da espiritualidade, seja por não estar presente na proposta educacional formal, seja devido ao despreparo para lidar de modo concreto com o tema sem liga-lo as religiões, ou até mesmo a ausência de conhecimentos em relação a essa questão. Porém, é uma dimensão que a formação integral reconhece como relevante para o ser humano.

Educar no espaço escolar, seja ele fora ou dentro do espaço prisional pode retomar o sentido da *Paideia* como foi pensada pelos gregos: um espaço de comunidade, de conexão entre as pessoas e o entorno na qual estão imersas; se distanciar da educação bancária, conforme alertava Paulo Freire (2008) e sair da sisudez que não cede lugar a alegria de aprender, de ser e de conviver.

4 ALGUMAS CONCLUSÕES POSSÍVEIS

O processo de humanização não acontece apenas pela educação formal, mas ela é importante para que isto aconteça. Não de uma forma linear, pois a vida é um jogo de luzes e sombras, e nem sempre podemos afirmar que nunca haverá recuos, medos, instabilidades, até mesmo quedas em nossos propósitos de nos tornarmos melhores. Mas o educador é alguém que intervém em muitas vidas, e embora esta pesquisa não tenha como foco avaliar os educadores e educadoras que atuam no sistema prisional feminino, não podemos deixar de ressaltar a nossa responsabilidade diante do outro que não é apenas um, e que é preciso superar a ideia do outro como alguém restrito, ou do mestre que se julgar superior e pretender dominar. Caso estas intenções conscientes ou não estejam presentes no processo educativo, compromete-se a formação humana integral, compromete-se a responsabilidade pelo outro.

Embora a educação formal não seja o único caminho para solucionar os problemas da vida individual e coletiva, a perspectiva de uma formação humana integral, trabalhada na perspectiva da multidimensionalidade e complexidade do real, se pautando pela educação dos sentimentos, da mente, do espírito e do corpo; ativando a curiosidade, a esperança, a necessidade de olhar para dentro e para fora de si mesmo contribui para esvaziar a indiferença para com o outro e desenvolver a ética da alteridade.

As narrativas aqui demonstradas assinalam que as mulheres estão atribuindo sentidos positivos a educação vivenciada no espaço prisional, apesar das dificuldades que enfrentam para aprender, a escassez de material didático, os problemas oriundos de suas condições de prisioneiras de um sistema carcerário inadequado para o desenvolvimento humano.

Registramos que em diversas narrativas existe o desejo por uma mudança de vida para melhor, de esperanças para superar as condições que terão de enfrentar fora da prisão. Conforme uma das falas: “é ruim dentro e fora da prisão. A gente não sabe para onde ir”. Compreendem a incerteza do futuro, mas querem tentar fazer um percurso de vida melhor, apesar do medo e de um sistema social, político e econômico que insiste em deixa-las a margem da vida. É perceptível a busca para sair da introspecção, o isolamento e criar laços de amizade dentro do presídio, apesar do ambiente favorecer conflitos interpessoais. Também é possível constatar a busca pela superação de fragilidades que as mulheres identificam em si mesmas, por exemplo, a impaciência e a agressividade que predomina em muitos momentos.

Os resultados parciais demonstram que o contexto de vida atual das participantes da pesquisa não ajuda para que sejam capazes de refletir com mais profundidade sobre seus sentimentos e pensamentos. Os processos de pensamentos ainda são frágeis porque quase não

conseguem realizar a auto-observação. A educação que visa a formação integral do ser humano facilita o amadurecimento da capacidade de auto-observação e reflexão epistemológica dos próprios pensamentos.

As barreiras para pensar em si, não de maneira narcísica, mas de modo a se perceber, compreendendo o próprio estágio moral, dificultam a nossa capacidade de perceber o outro, de agir com ética, a inclusão. O processo reflexivo é dinâmico, acontece no diálogo com o outro e consigo mesmo. Somos seres desconhecidos para nós mesmos, mas parte do que somos pode vir a ser conhecido pela atitude de reflexão.

INTEGRAL HUMAN EDUCATION: EXPERIENCES AND REPORTS OF WOMEN IN DEPRIVATION OF FREEDOM

ABSTRACT

This article presents partial results from a research in development. It aims to understand if the formal education offered and experienced in the context of a female penitentiary contributes to the integral human formation, considering that otherness may be the major dimension of this process. In this text, we problematize the situation of the subjects in deprivation of liberty and social violence as a reflection of the fragility of public policies of welfare and social protection that do not contemplate the life situation of the social segments belonging to the poorest extracts of the Brazilian population. In a sequel, we discuss the importance of Emmanuel Lévinas' ideas to subsidize the proposal of an education that values the human being in its multiple aspects. We also present some reports and perceptions of six women, participants of the research, in relation to the education developed in the context Prison. The reports were extracted from interviews, and their narratives show that the educational experiences are ambivalent: on the one hand, it is markedly technical, but at the intersections of the programmatic contents, it is possible to perceive subtle changes in the forms of coexistence and openness to the other.

Keywords: integral human; education; Otherness; dialogue; tolerance.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rosemary. **Mulheres que matam**: o universo imaginário do crime feminino. Rio de Janeiro: Dumará, 2001.

ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. IN: SADER, Emir; GENTILE, Pablo (Orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas e o Estado Democrático**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

BARROS, Ana. **A Mulher e o Crime**: um estudo na penitenciária de Garanhuns – PE. Recife: Justributário, 2011

BRASIL. **Constituição Federal**. São Paulo: promulgada em 5 de outubro de 1988. 21. ed. São Paulo: Saraiva, 1999

_____. **Ministério da Justiça/Departamento Penitenciário Nacional.** Dados do INFOPEN 2008. Brasília: DEPEN/MJ, 2008.

CARVALHO, T. M. P. A perspectiva ressocializadora na execução penal brasileira: o abandono do ideal ressocializador em direção a um direito penal do inimigo. **Revista Eletrônica de Ciências Jurídicas**, São Luís, n. 1, 2004.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir.** São Paulo: Cortez, 2003.

DOSTOIÉVSKI, Fiodor. **Memórias do subsolo.** São Paulo: Ed.34

FERNANDES, Luis. **Os sentidos do neoliberalismo.** São Paulo: Brasiliense, 1995.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo.** Rio de Janeiro: Vozes, 2000

LÉVINAS, Emmanuel. **Da existência ao existente.** Campinas: Papyrus, 2000.

_____. **Entre nós: ensaios sobre alteridade.** Lisboa. Edições 70, 2010

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

PAGNI, Pedro Angelo. **Experiência estética, formação humana e arte de viver.** São Paulo: Loyola, 2014

PERALVA, Angelina. **Violência e democracia. O paradoxo brasileiro.** São Paulo: Paz e Terra, 2000.

PIZOLOTTO, Letícia. **A Lei 11.343/2006 e as mulheres encarceradas.** RS. UFS, 2014.

ROLNIK, Sonia. **Diálogo e alteridade.** São Paulo: Novidades, 1992.

SOARES, André Rossato. **O tratamento de reclusos nas prisões ocidentais: semelhanças e diferenças.** São Paulo: Daruã, 2007.

Recebido em 30 de abril de 2017. Aprovado em 14 de junho de 2017.