

The background is an abstract painting. On the left, there are several vertical bars in red, yellow, purple, and green, set against a dark background. In the center, there is a figure in a dark blue suit with a colorful, geometric head. To the right, there is another figure in a similar style, also with a colorful head. The overall color palette is dominated by blue, with accents of red, yellow, purple, and green. The style is expressive and somewhat surreal.

Conceição Valença | Elaine Pimentel
(Org.)

EDUCAÇÃO EM CONTEXTOS DE PRIVAÇÃO

E RESTRIÇÃO DE LIBERDADE
abordagens e
ações interdisciplinares

Edufal

**Conceição Valença | Elaine Pimentel
(Org.)**

**EDUCAÇÃO
EM CONTEXTOS DE
PRIVAÇÃO
E RESTRIÇÃO DE LIBERDADE**
**abordagens e
ações interdisciplinares**

 **Edufal**
Editora da Universidade Federal de Alagoas

Maceió/AL
2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

Reitor

Josealdo Tonholo

Vice-reitora

Eliane Aparecida Holanda Cavalcanti

Diretor da Edufal

José Ivamilson Silva Barbalho

Conselho Editorial Edufal

José Ivamilson Silva Barbalho (Presidente)

Fernanda Lins de Lima (Secretária)

Adriana Nunes de Souza

Bruno Cesar Cavalcanti

Cícero Péricles de Oliveira Carvalho

Elaine Cristina Pimentel Costa

Gauss Silvestre Andrade Lima

Maria Helena Mendes Lessa

João Xavier de Araújo Junior

Jorge Eduardo de Oliveira

Maria Alice Araújo Oliveira

Maria Amélia Jundurian Corá

Michelle Reis de Macedo

Rachel Rocha de Almeida Barros

Thiago Trindade Matias

Walter Matias Lima

Projeto gráfico: Marseille Lessa

Editoração eletrônica: Marseille Lessa

Capa: Marseille Lessa

Imagem da Capa: David Rocha Cavalcante

Revisão: Mauricélia Ramos

Catálogo na Fonte

Universidade Federal de Alagoas

Biblioteca Central

Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto – CRB-4 - 1767

E24

Educação em contextos de privação e restrição de liberdade [recurso eletrônico] : abordagens e ações interdisciplinares / Conceição Valença, Elaine Pimentel, [organizadores]. – Maceió, AL : EDUFAL, 2021.

314 p. : il.

E-book.

Inclui bibliografias.

ISBN: 978-65-5624-057-2.

1. Educação na prisão. 2. Educação de jovens e adultos. 3. Direito à educação. 4. Psicologia e educação. I. Valença, Conceição. II. Pimentel, Elaine.

CDU: 37-058.56

Direitos desta edição reservados à

Edufal - Editora da Universidade Federal de Alagoas

Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A. C. Simões

CIC - Centro de Interesse Comunitário

Cidade Universitária, Maceió/AL Cep.: 57072-970

Contatos: www.edufal.com.br | contato@edufal.com.br | (82) 3214-1111/1113

Editora afiliada:

ABEU
ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA
DE EDITORAS UNIVERSITÁRIAS

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	08
---------------------------	-----------

Conceição Valença

Elaine Pimentel

PREFÁCIO	15
-----------------------	-----------

Timothy Ireland

1. EDUCAÇÃO E MEDIDAS DE SEGURANÇA: DESAFIOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DO DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO PARA PESSOAS INTERNADAS	21
--	-----------

Bruno Rotta Almeida

Elaine Pimentel

Patrick Cacicedo

2. RECONHECIMENTO E PRIVAÇÃO DE ADOLESCENTES E JOVENS EM SOCIEDADES NEOLIBERAIS: FACES E INTERFACES	50
--	-----------

Anderson de Alencar Menezes

Dalmo Cavalcante de Moura

Vitor Gomes da Silva

3. REFLEXÕES DO FÓRUM ALAGOANO DA EJA SOBRE A EDUCAÇÃO NOS PRESÍDIOS: OS SUJEITOS PRIVADOS DE LIBERDADE EM ALAGOAS 69

Abdizia Maria Alves Barros

Valéria Campos Cavalcante

4. A POESIA DE UMA VIDA: OS OLHARES REFLETIDOS NO “POEXÍLIO” DE UM EDUCADOR “LIVRE” 90

Carla Gillyane Santos Nascimento

Leilson Oliveira do Nascimento

5. E-LEARNING EM CONTEXTO PRISIONAL – REFLEXÕES APOIADAS EM UM PROJETO DE FORMAÇÃO 110

Rita Barros

Angélica Monteiro

6. SENTAMO-NOS, APROXIMAMOS NOSSAS CADEIRAS E CONSTRUÍMOS AS RODAS DE LEITURA EM PRISÕES. AGORA, JUNTAMOS MAIS ALGUMAS CADEIRAS E SEGUIMOS A PROSA 132

Gustavo Aranha Portela

Elenice Maria Cammarosano Onofre

7. EDUCAÇÃO FORMAL EM ESPAÇOS PRISIONAIS: DISPOSITIVOS LEGAIS NACIONAIS E ALAGOANOS 157

Ana Katharine Pedrosa Alves Amâncio

Maria da Conceição Valença da Silva

**8. O TRABALHO DE CONCLUSÃO DO ENSINO
FUNDAMENTAL COMO FERRAMENTA AVALIATIVA
NUMA ESCOLA SITUADA NO AMBIENTE PRISIONAL EM
PERNAMBUCO 178**

Solange Regina Holanda Lasalvia

Everton Willian de Oliveira Cavalcanti

Márcia Regina Barbosa

**9. TRABALHO E EDUCAÇÃO NO SISTEMA PRISIONAL:
ANÁLISE DE UM MOSAICO DE VOZES 194**

Rafael Félix Leite

Beatriz Medeiros de Melo

**10. FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES
DO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO FRENTE À PANDEMIA
OCASIONADA PELA COVID-19 216**

Mirian Abreu Alencar Nunes

Daniela da Silva de Carvalho

**11. MEMÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO DO APENADO
TRABALHADOR: TESSITURAS DA ALFABETIZAÇÃO E
NOÇÕES DE DIREITO E CIDADANIA NO PROJETO DE
INCLUSÃO SOCIAL NA EJA 239**

Marinaide Freitas

Martha Vanessa Lima do Nascimento Cardoso

Elaine Pimentel

**12. COORDENADOR PEDAGÓGICO: REFLEXÕES SOBRE
PRÁTICA, ESPAÇOS E ROTINA DA EDUCAÇÃO
NO CÁRCERE 263**

Alda Inez da Rocha

**13. RELATO DE EXPERIÊNCIA EM UMA UNIDADE
PRISIONAL FEMININA: AS AULAS DE HISTÓRIA E O PAPEL
DE MULHER NA PRISÃO E NA SOCIEDADE..... 285**

Maria Martins Porto Melo

POSFÁCIO 304

Cezar Nonato Bezerra Candeias

SOBRE OS AUTORES 308

APRESENTAÇÃO

O Grupo de Pesquisa e Extensão Educação em Prisões (GPEP) traz a público mais uma obra coletiva que reúne textos sobre educação em contextos de privação e restrição de liberdade, abrangendo ações e abordagens interdisciplinares.

O GPEP, vinculado ao Centro de Educação (Cedu) da Universidade Federal de Alagoas (Ufal), certificado pelo CNPq, foi criado em 2017, com o objetivo de integrar professores/as, estudantes e profissionais de diferentes áreas e cursos, tanto da Ufal, quanto de outras instâncias educacionais, assim como de fundações científicas nacionais e internacionais que já desenvolvem pesquisas no âmbito prisional. O grupo realiza estudos, pesquisas e ações extensionistas universitárias acerca de temas relacionados ao processo educacional em espaços de privação e restrição da liberdade, respaldados pelo campo das narrativas, das metanarrativas e das interações transdisciplinares entre os diferentes campos do saber.

Derivados das interlocuções vivenciadas nas reuniões do GPEP, os textos apresentam temas diferenciados, com linguagens plurais e permitem uma aproximação entre aspectos teóricos e metodológicos.

O objetivo desta obra é proporcionar reflexões em torno de peculiaridades da educação em contextos de privação e restrição

de liberdade, transitando pelas realidades das prisões masculinas e femininas, de hospitais de custódia e tratamento psiquiátrico e do sistema socioeducativo.

O texto inaugural da obra – *Educação e medidas de segurança: desafios para a implementação do direito fundamental à educação para pessoas internadas* - de Bruno Rotta Almeida, Elaine Pimentel e Patrick Cacicedo, versa sobre educação e medidas de segurança, abordando os desafios para a implementação do direito fundamental à educação de pessoas internadas. Problematisa a educação em prisões e aponta para a necessidade de ampliar o debate em torno de outros ambientes do sistema punitivo, a exemplo dos hospitais de custódia e tratamento psiquiátrico. Aborda também como o modelo manicomial brasileiro da medida de segurança torna-se vetor de exclusão de direitos e, nesse sentido, defende a reforma psiquiátrica no Brasil como caminho relevante para a garantia de direitos humanos, inclusive o direito fundamental à educação, a pessoas com transtorno mental, o que deve abranger aquelas que cumprem medida de segurança.

O texto de Anderson Menezes, Dalmo Cavalcante de Moura e Vítor Gomes da Silva, intitulado *Reconhecimento e privação de adolescentes e jovens em sociedades neoliberais: faces e interfaces*, consiste em um estudo de natureza teórica e epistemológica que tem como cerne os temas do reconhecimento e da privação, definindo como objeto o universo de adolescentes e jovens que vivem em estado de privação, realidade que os conduziu a condutas desviantes e delinquência. Aborda, então, o reconhecimento no contexto dos dilemas da sociedade pós-socialista, apresentando as divergências do reconhecimento entre Nancy Fraser e Axel Honneth para, em seguida, problematizar a relação entre identidade pessoal e formas de desrespeito, considerando violação, privação e degradação desses sujeitos. Avança no debate com o pensamento de Donald Winnicott para analisar o reconhecimento e seus desdobramentos em aspectos psicológicos da delinquência juvenil.

No texto *Reflexões do Fórum Alagoano da EJA sobre a educação nos presídios: os sujeitos privados de liberdade em Alagoas*, Abdízia Maria Alves Barros e Valéria Campos Cavalcante tecem reflexões em torno da necessidade de formação de sujeitos jovens e adultos em situação de privação de liberdade em Alagoas, compreendendo educação como oportunidade de ampliação de conhecimento e saberes que abre possibilidades de profissionalização para posterior inserção dos sujeitos no mundo de trabalho. Explicam os caminhos percorridos pelo Fórum Alagoano da Educação de Jovens e Adultos (Faeja), inspirado na obra de Paulo Freire, cujas demandas, no sistema prisional de Alagoas, referem-se a políticas públicas voltadas para a escolarização. Apresentam dados da realidade do sistema prisional alagoano, considerando as especificidades e realidades dos sujeitos privados de liberdade, defendendo uma educação libertadora.

Em *A poesia de uma vida: olhares refletidos no “Poexílio” de um educador “livre”*, Carla Gillyane Santos Nascimento e Leilson Oliveira do Nascimento analisam o livro *Poexílio*, de autoria do professor Paulo Jorge, por meio dos seus poemas no livro *Poexílio*, obra escrita quando o autor se encontrava exilado no antigo presídio São Leonardo, na capital alagoana, e que aborda, por meio de poemas, a sociedade e a educação. O texto evidencia o desejo dos autores de dar visibilidade a Paulo Jorge, educador que marcou a história da educação nas prisões em Alagoas, tornando-se referência para se pensar a educação nos contextos de privação e restrição de liberdade. Por meio de um breve resgate da história de vida de Paulo Jorge e de seus escritos, o texto discute a relação sociedade e escola/educação escolar, apresentando seus poemas como fontes de reflexões em torno desses temas, alcançando, inclusive, a educação de jovens e adultos, inspirado no legado de sabedoria freireano.

Já o texto *E-learning em contexto prisional: reflexões apoiadas em um projeto de formação*, de autoria de Rita Barros e Angélica Monteiro,

o ponto de partida é o reconhecimento de um mundo globalizado, no qual as transformações são moldadas pela emergência do paradigma tecnológico, compondo novas formas de interação entre indivíduos, grupos e estruturas sociais, econômicas e políticas, contexto no qual os processos de aprendizagem exigem a formação de cidadãos em diálogo com novas culturas para a sociedade global, o que deve abranger homens e mulheres que se encontram em situação de privação ou restrição de liberdade. Apresenta, então, o projeto - E-learning em estabelecimentos prisionais (Epris), resultante de um protocolo de cooperação entre o Instituto Piaget, o Ministério da Justiça, por meio da Direção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais (DGRSP) e a Santa Casa da Misericórdia do Porto, com implementação no Estabelecimento Prisional de Santa Cruz do Bispo - Feminino, localizado na região Norte de Portugal, analisando as perspectivas das responsáveis pelo processo formativo.

Com o sugestivo título *Sentamo-nos, aproximamos nossas cadeiras e construímos as rodas de leitura em prisões. Agora, juntamos mais algumas cadeiras e seguimos a prosa*, o texto de Elenice Maria Cammarosano Onofre e Gustavo Aranha Portela apresenta resultados de dissertação de mestrado intitulada *As rodas de leitura em prisões e seus processos educativos*, defendida em 2020, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). A pesquisa, de natureza qualitativa, analisou os processos educativos advindos da prática social de Rodas de Leitura, as quais consistem em encontros de pessoas em privação de liberdade, e o texto busca evidenciar os benefícios dessa prática social para as pessoas envolvidas.

No texto *Educação formal em espaços prisionais: dispositivos legais, nacionais e alagoanos*, Ana Katharine Pedrosa Alves Amâncio e Conceição Valença analisam disposições legais, federais e estaduais para a oferta da educação formal na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em espaços de privação e restrição de liberdade, buscando identificar avanços e/ou retrocessos na legislação analisada.

Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, que por meio de pesquisa bibliográfica e documental aborda a educação na prisão como direito dos encarcerados, à luz da legislação nacional e alagoana para a educação formal em espaços de privação de liberdade.

Em *O Trabalho de Conclusão do Ensino Fundamental como ferramenta avaliativa numa escola situada no ambiente prisional em Pernambuco*, Solange Regina Holanda Lasalvia, Everton Willian de Oliveira Cavalcanti e Márcia Regina Barbosa apresentam dados da pesquisa de campo, de natureza qualitativa, a qual realizou estudo de caso sobre a Escola Estadual Irmã Dulce, situada no interior da Penitenciária Feminina de Abreu e Lima. Por meio de questionário virtual, buscou-se informações da participação e das influências percebidas pelos sujeitos sobre sua participação nos TCFs, cujos dados evidenciam que se trata de recurso pedagógico que impacta positivamente na realidade da comunidade escolar prisional, o que produz efeitos também na melhoria da qualidade de vida dos docentes.

No texto *Trabalho e educação no sistema prisional: análise de um Mosaico de Vozes*, Rafael Félix Leite e Beatriz Medeiros de Melo propõem uma análise qualitativa das narrativas de custodiados que trabalham, os quais situam sentidos do trabalho e da educação em prisões no cumprimento da pena e na busca da ressocialização. A pesquisa analisa um Mosaico de Vozes coletadas e organizadas em novembro de 2019 no Núcleo Ressocializador da Capital (Alagoas), estabelecimento prisional localizado em Maceió/AL. Discute trabalho e educação no sistema prisional, analisa a relação entre ressocialização e estigma e estabelece correlações entre as narrativas dos sujeitos e o que está presente na literatura científica sobre políticas prisionais.

Intitulado *Formação continuada de professores do sistema socioeducativo frente à pandemia ocasionada pela Covid-19*, o texto de Mirian Abreu Alencar Nunes e Daniela da Silva de Carvalho aborda uma experiência extensionista de formação continuada realizada com

professores que atuam em uma unidade socioeducativa. O objetivo do projeto de extensão foi mediar o conhecimento sobre os recursos tecnológicos na produção de aulas remotas, estratégia adotada pelo sistema educacional quando as aulas presenciais foram suspensas como medida sanitária preventiva, diante da pandemia da Covid-19. O texto analisa a formação continuada mediando desenvolvimento profissional, apresenta a metodologia utilizada, a discussão e os resultados alcançados. Analisa aspectos positivos da formação na perspectiva dos cursistas, bem como os contributos da formação para a vida profissional.

O texto *Memórias de escolarização do apenado-trabalhador: tessituras da alfabetização e noções de direito e cidadania no projeto de inclusão social na EJA*, de Marinaide Freitas, Martha Cardoso e Elaine Pimentel, narra as memórias dos percursos de escolarização dos apenados-trabalhadores que trabalhavam na jardinagem da Universidade Federal de Alagoas, em razão de convênio firmado entre a Ufal e a então Superintendência Geral de Administração (SGAP), o que permitiu o desenvolvimento do projeto de extensão *Inclusão social pela educação de jovens e adultos: alfabetização e noções de cidadania para homens e mulheres em regimes semiaberto e aberto*. O texto explica o projeto de extensão, aborda teórica e metodologicamente a Educação de Jovens e Adultos e dá voz aos apenados-trabalhadores, valorizando suas memórias de escolarização, por meio das quais se pode compreender as implicações da experiência extensionista nas vidas desses sujeitos.

No texto intitulado *Coordenador pedagógico: reflexões sobre a prática, espaços e rotina da educação no cárcere*, de autoria de Alda Inez da Rocha, apresenta a prática, os espaços e reflexões de sua experiência como coordenadora pedagógica da Escola Estadual de Educação Básica Educador Paulo Jorge dos Santos Rodrigues, a qual desenvolve e faz atendimento educacional para homens e mulheres em situação de privação e restrição de liberdade no sistema prisional e na Superintendência de Medidas Socioeducativas de Alagoas, defendendo

que o objetivo maior da escola é garantir a aprendizagem, proporcionar o desenvolvimento de habilidades e discutir valores relevantes para a socialização dos sujeitos. O texto aborda o papel do coordenador pedagógico diante dos desafios cotidianos, questiona o papel da escola no cárcere, problematiza os professores que atuam nesses espaços, debate concepções filosóficas da escola no cárcere e apresenta os encaminhamentos da educação do Estado de Alagoas para o ano de 2020, no contexto da pandemia da Covid-19.

Por fim, o texto de Maria Martins Porto Melo, intitulado *Relato de experiência em uma unidade prisional feminina: as aulas de História e o papel da mulher na prisão e na sociedade*, visa colocar em prática, por meio da atuação docente, o que os documentos oficiais apontam sobre o protagonismo e papel das mulheres na sociedade, considerando a atuação nos diferentes períodos, trabalhando os temas transversais de diversidade e questões de gênero, o papel das mulheres na sociedade, de modo a propiciar às alunas, reflexões em torno de suas realidades, instigando posicionamentos críticos relacionados ao tema gerador. Inspirada na concepção de educação libertadora de Paulo Freire, a vivência da docência no Estabelecimento Prisional Feminino Santa Luzia, em Maceió/AL se deu por escuta ativa das mulheres encarceradas, o que proporcionou um autorreconhecimento social e histórico, que leva à valorização de si mesmas como agentes da história.

Sem a pretensão de esgotar os temas abordados, o livro do Grupo de Pesquisa e Extensão Educação em Prisões (GPEP) abre caminhos para novas interlocuções acadêmicas e pedagógicas nesses importantes campos de estudo, com o intuito de contribuir para o debate, no Brasil, da efetivação do direito fundamental à educação em contextos de privação e restrição de liberdade.

Conceição Valença e Elaine Pimentel

PREFÁCIO

Vidas encarceradas também importam

*Timothy D. Ireland*¹

Recentemente, o Instituto de Aprendizagem ao Longo da Vida (UIL) da Unesco, em Hamburgo, lançou duas publicações sobre a temática geral da educação em prisões ou educação para pessoas privadas de liberdade. A primeira delas foi o volume *Livros além das grades: O potencial transformador das bibliotecas prisionais* [2020]², elaborado pela bibliotecária Lisa Krolak e, a segunda, uma revisão da literatura publicada em língua inglesa sobre educação em prisões, encomendada pela UIL, com o título *Education in Prison: a literature review* (2021)³ ainda sem tradução para o Português. Cito essas publicações porque representam a retomada pela Unesco da temática da educação em prisões em grande parte ignorada desde a V Confintea, realizada em Hamburgo em 1997. Como responsável dentro da Unesco pela promoção da educação de adultos e educação e aprendizagem ao longo da vida, o tema da educação em prisões deveria fazer parte das preocupações globais do UIL. Como

1 Cátedra Unesco de EJA; Universidade Federal da Paraíba

2 Título original em inglês: *Books beyond bars: The transformative potential of prison libraries* (2020).

3 KROLAK, Lisa. **Education in Prison: a literature review**. Hamburg: Unesco, Institute for Lifelong Learning, 2021.

todos nós sabemos, há de dar visibilidade para o tema e chamar a atenção dos governos nacionais para a sua responsabilidade em garantir o direito à educação de todas as pessoas – incluindo as pessoas privadas de liberdade. Por isso, a importância, no cenário nacional e regional, do livro *Educação em contextos de privação e restrição de liberdade – abordagens e ações Interdisciplinares*, organizado pelo Grupo de Pesquisa e Extensão Educação em Prisões (GPEP) da Ufal.

Vale lembrar que no relatório final da quinta Conferência Internacional de Educação de Adultos - Confintea, em 1997 a educação ofertada nos sistemas prisionais foi claramente ancorada no quadro da educação de adultos. O relatório reconheceu o direito de aprender de todas as pessoas presas, como parte do direito à educação para todos reconhecido e afirmado primeiro em Jomtien em 1990 e depois em Dacar, em 2000. O artigo 47 da *Agenda para o futuro da Educação de Adultos*, que compõe a *Declaração de Hamburgo*, enfatiza a necessidade de fornecer informações para as pessoas presas sobre a oferta de programas de educação e de formação profissional no espaço carcerário e sobre a necessidade de elaborar e pôr “em marcha, nas prisões, amplos programas de ensino, com a participação dos detentos, a fim de responder às suas necessidades e aspirações em matéria de educação”⁴.

Apesar da pouca visibilidade global (e nacional) do tema da educação em prisões, entre a quinta e a sexta Confintea, na conferência em Belém do Pará em dezembro de 2009 foi possível incluir no *Marco de Ação de Belém* uma referência específica à educação em prisões na seção sobre *Participação, Inclusão e Equidade* (15), apesar da resistência de certos estados membros. O texto frisou a natureza fundamental da educação inclusiva para a realização do desenvolvimento humano, social e econômico e afirmou que “não pode haver exclusão decorrente de

4 AGENDA para o Futuro da Educação de Adultos. In: AUTORIA. **Educação de jovens e adultos**: uma memória contemporânea (1996-2004). Brasília: MEC/ UNESCO, 2004.

idade, gênero, etnia, condição de imigrante, língua, religião, deficiência, ruralidade, identidade ou orientação sexual, pobreza, deslocamento ou encarceramento”. Subsequentemente no item (g), declara a necessidade de “oferecer educação de adultos nas prisões, apropriada para todos os níveis”⁵. Diga-se de passagem que a inclusão dessa referência à educação em prisões foi, em grande parte, devido às articulações da Rede Latino-americana de Educação nas Prisões (RedLECE), criada durante o III Fórum Educativo do Mercosul, em 2006 no Brasil, com o apoio do EUROSocial. Como rede intergovernamental contou com a participação dos Ministérios de Educação de Brasil, México, El Salvador, Peru, Venezuela, Argentina, Colômbia, Costa Rica, Equador, Honduras, Paraguai e Uruguai.

Mesmo antes da V Confintea em 1997, o Conselho da Europa publicou um relatório em 1990, que incluiu entre as recomendações a seguinte: “Todas as pessoas presas deveriam ter acesso à educação, que se concebe como composta de disciplinas escolares, educação vocacional, atividades criativas e culturais, educação física e esporte, educação social e bibliotecas”. No mesmo relatório, afirma que a educação em prisões “na sua filosofia, métodos e conteúdos devem se aproximar o mais possível às práticas de educação de adultos na sociedade externa”. Apesar do teor dessas recomendações, de acordo com a Revisão de Literatura da UIL, a perspectiva que mais domina internacionalmente (ou pelo menos na Europa) sobre educação em contextos de encarceramento é que a educação deve ser usada como uma ferramenta no processo de reabilitação. Em outras palavras, a educação em prisões é vista menos como direito e mais como um meio para a finalidade da reabilitação. Esse duplo entendimento da educação para pessoas privadas de liberdade perpassa no livro do GPEP.

No período entre as Confintea, é emblemático que a questão do direito à educação é retomada e defendida no contexto do direito de

5 Marco de Ação de Belém. Brasília: MEC/UNESCO, 2010. p.12.

acesso ao livro e à leitura pela Federação Internacional de Associações de Bibliotecários e Bibliotecas (*International Federation of Librarians - IFLA*). A IFLA criou em 2018 um Grupo de Trabalho dedicado a Serviços de Biblioteca para Pessoas com Necessidades Especiais (*Library Services to People with Special Needs – LSN*) (UIL, 2020, p.6) que promove atividades e debates sobre bibliotecas prisionais. A própria IFLA elaborou e divulgou as suas Diretrizes para os Serviços Bibliotecários a Prisioneiros que foram incorporadas no **UIL Informe Político Nº. 11**, publicado em Português recentemente. O informe destaca que “o direito de pessoas presas à educação, incluindo ao uso de serviços bibliotecários prisionais, é frequentemente ignorado ou desconsiderado. Essa população raramente faz parte do debate sobre educação, pois estão encarcerados e distantes da vida pública”. Esse direito de acesso a livros e à leitura faz parte do sentido do direito amplo à educação e não deve ser restringido apenas para as pessoas presas que estão frequentando atividades escolares formais. Nesse campo, o Brasil tem avançado bastante desde as primeiras experiências de remição pela leitura. No entanto, é importante enfatizar esse sentido amplo da educação que não deve restringir, mas multiplicar e diversificar as atividades de aprendizagem e educação ofertadas no espaço prisional não como parte da estratégia de reabilitação ou ressocialização, mas como um direito humano básico.

Nas conclusões da Revisão da Literatura do UIL, o autor afirma que:

Um dos achados mais significativos dessa revisão tem sido a falta de congruência entre os compromissos assumidos nas declarações e acordos internacionais e regionais, e a maneira em que esses compromissos têm sido (ou não têm sido) traduzidos na oferta de educação em prisões (...). Quando essa dissonância acontece, o

étos do castigo tende a ganhar sobre os valores da pedagogia. (p. 96)

Os capítulos sobre diversos temas neste livro do GPEP tendem a reforçar a conclusão acima. O Brasil tem avançado significativamente em termos da legislação sobre educação para pessoas privadas de liberdade desde 2010 e a aprovação e estabelecimento das Diretrizes nacionais para a oferta da Educação de Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade, pelo Conselho Nacional de Educação, com a sua garantia do direito de todas as pessoas presas à educação. No seu artigo *Diagnóstico da política de educação em prisões no Brasil (2020): o desafio da universalização*, Torres, Ireland e Almeida, com base nos dados oficiais do Depen, de 2019, somando as pessoas presas matriculadas no ensino formal com as pessoas presas que participam de ações de leitura com direito à remição, e as que praticam atividades esportivas ou participam de atividades educacionais complementares, chegam à conclusão que “visto do lado do direito à educação, esses percentuais indicam que o acesso está sendo negado a 83,39% da população carcerária”.

Ver como um estado da Federação lida com esse desafio de implementar os direitos estabelecidos na legislação na prática da educação para pessoas privadas de liberdade, incluindo pessoas em medidas de segurança e adolescentes e jovens em medidas socioeducativas, constitui uma contribuição valiosa para conhecer e avaliar as atuais limitações dessas políticas públicas. Conforme as organizadoras, “o objetivo da obra é proporcionar reflexões em torno de aspectos peculiares da educação em contextos de privação e restrição de liberdade, transitando pelas peculiaridades das prisões, masculinas e femininas, dos hospitais de custódia e tratamento psiquiátrico e do sistema socioeducativo”. Entre os desafios do estado de Alagoas nesse campo de Educação em contextos de privação e restrição de liberdade e os desafios identificados pelo estudo internacional do UIL, há essencialmente uma diferença de

escala – os problemas são semelhantes, mas o tamanho e, em alguns casos, os recursos disponíveis variam. Contudo, perpassam pelas duas realidades a ambiguidade de qual a função da educação no contexto de privação de liberdade - reabilitar/ressocializar ou garantir acesso a um direito humano fundamental que pertence a todos os seres humanos, sejam eles privados de liberdade ou não. As realidades nos ensinam que não existe uma resposta unívoca.

Referências

KROLAK, Lisa. **Livros além das grades**: O potencial transformador das bibliotecas prisionais. Hamburgo e Brasília: UIL e UNESCO Brasil, 2020.

TORRES, Eli Narciso da Silva; IRELAND, Timothy Denis; ALMEIDA, Susana Inês de. Diagnóstico da política de educação em prisões no Brasil (2020): o desafio da universalização. **Revista Eletrônica de Educação**, v.15, 1-18, e4696024, jan./dez. 2021.

UNESCO. **Declaração de Hamburgo sobre Aprendizagem de Adultos**. Agenda para o futuro. Brasília: Representação da UNESCO no Brasil. BR/1998/PI/H/8, 2012.

UNESCO. CONFINTEA VI. **Marco de Ação de Belém**. Brasília: MEC/UNESCO, 2010.

UNESCO. **Education in Prison**: a literature review. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2021.

1

EDUCAÇÃO E MEDIDAS DE SEGURANÇA: DESAFIOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DO DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO PARA PESSOAS INTERNADAS

Bruno Rotta Almeida

Elaine Pimentel

Patrick Cacicedo



Introdução

A educação em prisões no Brasil, comumente referenciada como via de transformação dos sujeitos considerados desviantes pela violação das normas penais – sejam presos provisórios, condenados ou pacientes submetidos a medidas de segurança –, está no cerne dos discursos de legitimação do sistema penal (ZAFFARONI, 1991). No plano normativo, percebe-se certo esforço de composição de políticas públicas para a efetivação do direito fundamental à educação para homens e mulheres privados de liberdade, seja na esfera nacional, seja na local, por iniciativas dos estados federados.

No entanto, a efetividade do direito fundamental à educação ainda está distante da realidade do sistema prisional brasileiro e diversos são os fatores que levam a esse cenário: precariedade das estruturas de ensino, falta de investimentos em materiais didáticos, falta de espaço físico nas prisões para salas de aula, pouca valorização de professoras e professores especializados em Educação de Jovens e Adultos (EJA) que lecionam nas prisões, dentre outros.

Se a educação nas prisões constitui um direito muito distante de uma implementação integral, atingindo apenas 16,53% da população prisional brasileira,⁶ o caso é ainda mais grave com relação às pessoas internadas em cumprimento de medida de segurança. Nessa seara, a implementação é verdadeiramente inexistente, e o debate sobre a temática é escasso e incipiente.

O presente trabalho busca explorar as barreiras e possibilidades da implementação do direito fundamental à educação para pessoas internadas em cumprimento de medida de segurança no Brasil. Para tanto, explora as contradições da política manicomial e os avanços da reforma psiquiátrica, sem os quais o debate sobre a educação na seara

⁶ Os dados são de dezembro de 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/depen/pt-br/sisdepen>. Acesso em: 24 mar. 2021.

da saúde mental restaria vazio. A escolha do tema justifica-se diante da imensa invisibilidade de homens e mulheres submetidos a medidas de segurança, situação que favorece a violação de diversos direitos fundamentais. A escolha o direito fundamental à educação tem como objetivo problematizar essa dimensão da educação em espaços de privação e restrição da liberdade, tão pouco debatida nos campos da Pedagogia e do Direito.

Da educação em prisões à educação em espaços de privação de liberdade

O tema da educação em prisões vem ganhando relevo nos campos de estudos da Pedagogia e do Direito, em perspectivas interdisciplinares que problematizam os fins da pena e da medida de segurança, os aspectos pedagógicos e metodológicos, os percursos e os limites da educação direcionada a pessoas privadas de liberdade, entre outros.

Lira e Silva (2018), ao abordarem a utilização do controle nos espaços prisionais e escolares, ressaltam a necessidade de repensar a educação nas unidades prisionais, “no sentido de vislumbrar possibilidades de uma formação que ressocialize e reconheça que as pessoas em situação de privação de liberdade, mais cedo ou mais tarde, retornarão ao convívio na sociedade” (LIRA; SILVA, 2018). Nessa perspectiva, os processos educacionais são reconhecidos como caminhos que podem favorecer a reintegração social. Como medida da pena, ou apesar da pena (CACICEDO, 2016), a educação nas prisões deve ser compreendida como um direito humano a ser efetivamente universalizado.

Embora não seja propriamente temática nova, os debates em torno da educação em prisões, nas duas últimas décadas, são crescentes e necessários no Brasil, sobretudo em razão do aumento substancial da população carcerária, como evidenciam os dados do Departamento Penitenciário Nacional (Depen), nos relatórios do Levantamento

Nacional de Informações Penitenciárias até junho de 2020⁷. Isso significa que, para além das questões inerentes às práticas educativas, é preciso contextualizá-las em um cenário de superlotação das prisões e muitas violações aos direitos humanos de pessoas privadas de liberdade, sejam presas ou internadas em hospitais de custódia e tratamento psiquiátrico.

O aumento do número de homens e mulheres presos no Brasil segue a dinâmica de um fenômeno mundialmente observado pelas ciências criminais: o encarceramento em massa, termo utilizado por David Garland (2010) para descrever o panorama do crescimento carcerário nos Estados Unidos e para situar a prisão como verdadeira instituição de modelagem de certos setores da população, notadamente homens negros, jovens e moradores das periferias (GARLAND, 2010). Esse perfil, verificado na maior parte da população carcerária norte-americana, também é observado em outros países do mundo e, notadamente, na América Latina, com destaque para a realidade brasileira, que possui a terceira maior população carcerária do mundo: 702.069 pessoas encarceradas, dentro das quais 2.696 são pacientes internados por medidas de segurança (DEPARTAMENTO PENITENCIÁRIO NACIONAL, 2020).

Virgílio de Mattos (2006) ampara-se em Foucault e seus estudos sobre a loucura para problematizar a “grande internação”. Esse termo, que se aproxima da ideia de grande encarceramento ou encarceramento em massa (GARLAND, 2010), segundo Mattos (2006) observa-se na neutralização do diferente ou dos “anormais” (FOUCAULT, 1987).

Sem apoio familiar, institucionalizado, o portador de sofrimento mental infrator com possibilidade de saída do sistema manicomial/prisional é remanejado para outra instituição total, fechada,

⁷ Painéis itinerantes, com dado de 2018 a 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/depen/pt-br/sisdepen>. Acesso em: 22/03/2021.

onde aguarda o cronificado passar lento do tempo (MATTOS, 2006, p. 17-18).

Portanto, mesmo que o número de pessoas submetidas a medidas de segurança seja expressivamente menor do que as cifras do encarceramento de presos provisórios e condenados, ainda assim, essa grave questão social, pouco conhecida para além dos muros dos hospitais de custódia, situa-se no contexto mais amplo das violações aos direitos humanos inerentes às práticas punitivas (PIMENTEL, 2015).

No Brasil, o encarceramento em massa – aqui referido de forma abrangente, considerando penas e medidas de segurança – não pode ser dissociado de reflexões em torno da desigualdade social, da seletividade do sistema penal (SANCHEZ, 2013) e do reconhecimento da gestão penal da miséria pelo Estado (DI GIORGI, 2006), com demarcadores raciais bastante expressivos (BORGES, 2018).

Segundo dados do Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (2017), o perfil socioeconômico das pessoas que compõem mais da metade da massa carcerária brasileira revela baixíssima escolaridade: 51,35% com ensino fundamental incompleto, 5,85% apenas alfabetizados e 0,04% analfabetos. Assim, a educação em prisões, em muitos casos, pode ser a principal oportunidade para esses homens e mulheres de acesso ao direito fundamental à educação, o que justifica a afirmação de que o Brasil é um Estado penal, que privilegia o controle penal para gerir o cotidiano da vida social, como problematiza Vera Andrade, ao abordar a recepção da criminologia crítica na América Latina e no Brasil (ANDRADE, 2012). A população economicamente mais vulnerável e socialmente excluída não recebe do Estado a devida atenção para o exercício pleno do direito fundamental à educação, mas torna-se o alvo prioritário do sistema de justiça criminal, o que repercute no perfil da população carcerária.

Na legislação brasileira, a assistência educacional está prevista na Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), na Resolução n. 3/2009, do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCCP) do Ministério da Justiça, na Resolução nº 2, do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB), de 19 de maio de 2010, a qual dispõe sobre as “Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais”, e no Decreto 7.626/2011, que institui o “Plano Estratégico de Educação no âmbito do sistema prisional”, além de planos estaduais, com as especificidades de cada unidade da Federação.

Essas normas apresentam as principais diretrizes para a educação em prisões e, como dispõem sobre presos e pacientes, sempre conjuntamente, como os destinatários das políticas de educação, são omissas quanto às peculiaridades da educação para pacientes internados em hospitais de custódia e tratamento psiquiátrico por força de medidas de segurança. Essa constatação é relevante porque a condição de inimputável, por doença mental ou desenvolvimento mental retardado, de homens e mulheres submetidos à internação de caráter compulsório (BRASIL, 1984), leva a um *status* jurídico diverso daquele das pessoas presas – provisórias ou já condenadas –, de modo que muitos dos conceitos comumente utilizados para se referir a presos provisórios e apenados não se aplicam aos pacientes, aos quais se destinam, segundo a legislação, tratamento médico com vistas à cessação da periculosidade (art. 175 e seguintes, da Lei de Execução Penal).

Como os pacientes não são apenados, mas sim absolvidos por inimputabilidade em razão de doença mental ou de desenvolvimento mental retardado, direitos como a progressão de regime, o livramento condicional e a remição da pena pelo trabalho e pelo estudo não se aplicam às medidas de segurança, o que vem sendo objeto de críticas na criminologia contemporânea (CARVALHO, 2020). Isso significa que o sentido de ressocialização, tão recorrentemente suscitado para se referir às mudanças vivenciadas pelos sujeitos privados de liberdade em razão

de sentença penal condenatória e para justificar a educação em prisões, assume uma dimensão diferenciada.

Nesse sentido, é importante questionar se o termo “educação em prisões”, verificado em todas as normas que abordam a matéria, é adequado para se referir a pacientes internados em cumprimento a medidas de segurança. A rigor, de acordo com a Lei 7.210, de 11 de julho de 1984, hospitais de custódia e tratamento psiquiátricos estão no conjunto dos chamados “estabelecimentos penais” (arts. 89 a 101), mas possuem natureza distinta da penitenciária, por destinar-se aos inimputáveis e semi-imputáveis referidos no art. 26, *caput*, do Código Penal. Assim, a medida de segurança não tem caráter punitivo, mas sim de tratamento, com o objetivo de fazer cessar a periculosidade do paciente e, assim, possibilitar a desinternação. Com o advento da Lei nº 10.216, de 6 de abril de 2001, que dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental, há uma importante mudança de concepção de tratamento, cujo foco passa a ser o cuidado-prevenção (MATTOS, 2006).

É nesse sentido que os espaços para cumprimento da pena e da medida de segurança devem ser bem distintos, já que as estruturas das penitenciárias, em tese, devem contemplar diversas acomodações para atividades peculiares ao tipo de prisão – se cautelar ou prisão-pena –, ao regime de cumprimento, ao trabalho, ao estudo, enquanto os hospitais, embora também dotados de espaços para várias atividades, deve ter estrutura arquitetônica hospitalar, voltada ao cuidado e não prisional, com foco no castigo. Suzann Cordeiro (2006) problematiza a prisão como espaço arquitetônico largamente utilizado pela humanidade para a segregação, não compreendido como a habitação transitória (CORDEIRO, 2006). “Neste sentido, vale enfatizar o objetivo do espaço concebido, que é, portanto, o de abrigar, mas o de punir e segregar” (CORDEIRO, 2009, p. 77).

Como as dimensões segregadora e punitiva se sobressaem no encarceramento, o discurso de ressocialização, de fato, torna-se vazio, sobretudo quando se soma aos espaços arquitetônicos procedimentos de controle de corpos utilizados no cotidiano carcerário – uso de algemas, presença de policiais penais armados, fardamento, rotinas e outros, tão comuns ao ambiente carcerário. Quando a legislação insere os hospitais de custódia e tratamento psiquiátrico no rol dos estabelecimentos penais, apesar de algumas diferenças dispostas na Lei de Execução Penal, tende a legitimar práticas de controle de corpos (FOUCAULT, 1987), no cotidiano hospitalar, muito semelhantes àquelas típicas da prisão, embora a medida de segurança seja juridicamente diferenciada, devendo atender a fins diversos dos da pena, sobretudo porque, em essência, não há que se falar em punição quando o sistema de justiça absolveu o paciente por inimputabilidade.

Essa tendência de aproximação dos espaços de internação aos espaços de segregação punitiva e os respectivos procedimentos subvaloriza a condição peculiar dos pacientes psiquiátricos internados nos hospitais de custódia, proporcionando um conjunto de negligências que, historicamente, viola a dignidade humana desses homens e mulheres em sofrimento psíquico, marcados, desde a própria legislação, com o estigma (GOFFMAN, 2008) da periculosidade, condição que repercute na forma como a educação aparece na legislação pertinente.

A Lei de Execução Penal dispõe que “a assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado”. Em todos os seus demais dispositivos, não há qualquer menção às particularidades da educação para pacientes dos hospitais de custódia e tratamento psiquiátrico. Até mesmo no dispositivo inserido pela Lei nº 13.163, de 9 de setembro de 2015, que modifica a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 para instituir o ensino médio nas penitenciárias, no qual há a previsão de realização do censo penitenciário, para apurar o nível de escolaridade dos presos e das presas, a existência

de cursos nos níveis fundamental e médio e o número de presos e presas atendidos, a implementação de cursos profissionais em nível de iniciação ou aperfeiçoamento técnico e o número de presos e presas atendidos, a existência de bibliotecas e as condições de seu acervo e outros dados relevantes para o aprimoramento educacional de presos e presas (Art. 21-A, da Lei de Execução Penal), não há qualquer menção a pessoas submetidas a medidas de segurança.

Essa omissão se repete nos demais dispositivos normativos referentes à educação em prisões, que tendem a tratar penas e medidas de segurança como se os sujeitos a elas submetidos estivessem nas mesmas condições psíquicas, o que não se verifica na realidade.

Para uma melhor compreensão das razões históricas dessas omissões legais no campo da educação durante a execução de medidas de segurança e da invisibilidade de homens e mulheres internados em hospitais e custódia e tratamento psiquiátricos, é preciso abordar a medida de segurança, sua natureza jurídica, modalidades, hipóteses de aplicação e outros aspectos, contextualizando-os a aspectos sociojurídicos do trato penal da loucura e a exclusão de direitos a que foram submetidas historicamente as pessoas consideradas inimputáveis pela legislação penal no Brasil.

A medida de segurança e a exclusão de direitos no modelo manicomial brasileiro

Após abandono do regime do duplo binário em 1984, o direito penal brasileiro passou a lidar com a questão dos inimputáveis em razão de transtorno mental unicamente pela imposição da medida de segurança. A partir de então, toda pessoa que comete um fato típico e ilícito, mas em razão de transtorno mental é inimputável, fica submetida somente à medida de segurança, sendo vedado o cumprimento de pena propriamente dita. Há, a partir da reforma da Parte Geral do Código Penal de 1984, uma separação rígida das possíveis respostas penais ao

injusto penal: aos imputáveis, a pena; aos inimputáveis, a medida de segurança, vedado o cumprimento conjunto ou sucessivo das duas espécies de sanção penal.

O ideário conformador de tal tratamento, contudo, seguiu fundado nas noções de defesa social e periculosidade, segundo as quais, em síntese, o sujeito que pratica um injusto penal acometido de transtorno mental deve ser objeto de tratamento e apartado da sociedade enquanto representar um perigo para esta. O regramento da questão no Código Penal está centrado na contenção do perigo que a pessoa representa para o todo social; a partir daí, as normas foram dispostas de maneira a garantir que apenas com a cessação da periculosidade o sujeito retornaria ao convívio social. Enquanto tal condição não termine, a pessoa deve seguir sob tratamento imposto pelo Estado.

O Código Penal brasileiro dispõe de duas formas de medida de segurança: a internação e o tratamento ambulatorial. A primeira deve ser cumprida em hospital de custódia e tratamento psiquiátrico, enquanto a segunda se cumpre fora de instituição total, em regime de liberdade com comparecimento a ambulatório médico. Para determinar qual das duas deve ser aplicada no caso concreto, o Código Penal estabelece que a regra é que o juiz determine a internação do inimputável, podendo submetê-lo a tratamento ambulatorial se o fato previsto como crime for punível com detenção (art. 97, caput).

O critério para a determinação da espécie de medida de segurança, portanto, é fundado no tipo de pena aplicável ao fato previsto como crime, detenção ou reclusão. Em uma palavra, o critério é a gravidade do crime, e não do transtorno mental do indivíduo. Assim, por tal regramento se observa que importa é a proteção da sociedade diante de um sujeito tido como perigoso, e não propriamente o cuidado com sua saúde mental. A regra, com efeito, é a internação, que pode ser substituída por tratamento ambulatorial se a pessoa tiver praticado um fato previsto como crime punível com detenção.

Seguindo essa lógica, a redação do Código Penal prevê que, ao contrário das penas, as medidas de segurança são indeterminadas no tempo, cessando apenas quando uma perícia médica atestar o fim da periculosidade da pessoa. Embora a lei institua um período mínimo de 1 a 3 anos de cumprimento da medida de segurança, o prazo máximo não encontra amparo em lei, cuja indeterminação pode significar também perpetuidade. Diante dos evidentes problemas humanitários da referida indeterminação, recentemente os Tribunais Superiores instituíram um limite temporal para as medidas de segurança.⁸

Sob o título de “direitos do internado”, o art. 99 prevê que o internado será recolhido a estabelecimento dotado de características hospitalares e será submetido a tratamento. Embora o título esteja no plural, o direito se apresenta na singularidade de submeter-se a tratamento. E nada mais. Não é sem motivo, com efeito, que a realidade concreta do cumprimento de medida de segurança no Brasil, sobretudo a de internação, é marcada pela constante e gravosa violação dos mais elementares direitos humanos da pessoa internada.

A medida de segurança, como indica a própria nomenclatura (CAETANO, 2018), tem como objetivo primordial a segurança da sociedade diante de um indivíduo tido como perigoso. Ela é, antes de tudo, um mecanismo de neutralização do indivíduo que tem no manicômio judiciário mais do que um lugar de contenção, mas uma lógica própria de regimento da matéria: a lógica manicomial.

Referida lógica se funda na segregação hospitalar da pessoa com transtorno mental que tenha praticado um injusto penal para sua neutralização e tentativa de cura. O convívio da segregação com o aspecto curativo traz ao ambiente manicomial a ligação de perfis profissionais distintos: de um lado, a “equipe de segurança”, formada por agentes penitenciários e profissionais da segurança pública; de outro lado a “equipe de saúde”, formada por agentes de saúde, sobretudo psiquiatras e psicólogos.

8 Cf. STF, HC 107.432 e HC 97.621; STJ, Súmula 527.

Não por acaso, historicamente o manicômio judiciário se manifesta como um hospital-prisão (MUSSE, 2014), que “além de priorizar dispositivos e rotinas de segurança em detrimento de qualquer prática terapêutica (até pela manifesta incompatibilidade)” (CAETANO, 2018, p. 99), normalmente são administrados ou ao menos seguem as regras impostas por agentes de segurança. Assim, o funcionamento dos manicômios judiciais é caracterizado por rígida disciplina e demais características próprias das prisões, como isolamento, superlotação e violação de uma série de direitos fundamentais.

Não é de surpreender, pois, a ausência de profissionais de outras áreas e a ausência de efetivação de direitos como a educação, que se revela completamente estranho ao ambiente manicomial. A lógica manicomial não inclui a educação em seus conseqüências, posto que restrita à neutralização do perigo e práticas terapêuticas violadoras da dignidade humana na instituição total.

A política manicomial ao longo dos anos transformou os hospitais de custódia e tratamento psiquiátrico em instituições muito próximas das prisões. Se assim como as prisões não cumpria seus objetivos declarados de melhora dos sujeitos institucionalizados, senão que produzia o efeito reverso, os manicômios judiciais ainda se revelaram como locais de maiores violações de direitos humanos que o próprio cárcere. Um dos exemplos é a própria educação, que nas prisões é precária e só beneficia uma ínfima parte da população prisional, mas nos manicômios judiciais é completamente inexistente. Afinal, o rol de direitos da pessoa submetida à medida de segurança esgota-se em ser recolhida a estabelecimento dotado de características hospitalares e ser submetida a tratamento.

A reforma psiquiátrica no Brasil e a garantia de direitos humanos ao portador de transtorno mental: o direito à educação

Os deletérios resultados humanitários da política manicomial ao longo dos anos culminaram em um movimento político de radical transformação dessa realidade. O chamado movimento antimanicomial ou pela reforma psiquiátrica inaugurou um “processo histórico de formulação crítica e prática com o objetivo de questionar e elaborar propostas de transformação do modelo asilar, julgando inadmissíveis a exclusão, a cronificação e a violência do modelo hospitalocêntrico” (DEVERA; COSTA ROSA, 2007, p. 63). A luta antimanicomial ganhou corpo em diversos países a partir do trabalho do psiquiatra italiano Franco Basaglia na década de 1960, crítico da tradicional cultura médica, que transformava o sujeito e seu corpo em meros objetos de intervenção clínica.

Sua crítica se centrava tanto no modelo de assistência psiquiátrica manicomial quanto nas relações entre a sociedade e a loucura, em que manifestava uma posição crítica em relação à psiquiatria clássica e hospitalar, materializada no princípio do isolamento do louco (BASAGLIA, 1985). A partir de então, ganhou corpo um movimento de defesa dos direitos humanos e busca da cidadania de pessoas em sofrimento psíquico. O movimento contra o modelo institucionalizado de atenção denunciava as práticas assistenciais que violentavam e centralizavam o cuidado em instituições totais produtoras de exclusão social.

A luta do movimento antimanicomial no Brasil⁹ resultou no advento da Lei 10.216, de 6 de abril de 2001, também conhecida como “Lei Antimanicomial” ou “Lei da Reforma Psiquiátrica”. Verdadeiro marco no trato da saúde mental no país, a lei é especialmente avançada

9 Sobre o histórico da luta antimanicomial no Brasil, Cf. AMARANTE, Paulo (coord.). **Loucos pela vida: a trajetória da reforma psiquiátrica no Brasil**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1998.

na matéria ao redirecionar a lógica manicomial para uma assistência integral à pessoa com transtorno mental e em benefício exclusivo de sua saúde. Ela é, em verdade, uma antítese da política manicomial levada a efeito até então.

Enquanto a lógica que permeia o tratamento da questão no Código Penal está centrada na neutralização por meio da internação em manicômio judicial, espécie de medida de segurança que constitui a regra de aplicação, na Lei Antimanicomial é vedada a internação de pacientes portadores de transtornos mentais em instituições com características asilares, como são justamente os referidos manicômios. A internação, com efeito, é tratada de forma excepcional e detalhada em espécies (voluntária, involuntária e compulsória), requerendo laudo médico circunstanciado que caracterize os seus motivos, que estão ligados à saúde mental do paciente, e não mais ao tipo de infração penal praticada. A internação, em qualquer de suas modalidades, só será indicada quando os recursos extra-hospitalares se mostrarem insuficientes (art. 4º).

A ideologia da defesa social é de inteiro abandonada. Não mais importa a neutralização do indivíduo perigoso para proteção da sociedade; agora o tratamento é feito no exclusivo interesse de beneficiar sua saúde. Esta virada radical no manejo da questão é expressamente prevista em lei, que ressalta como direito da pessoa com transtorno mental o tratamento com humanidade e respeito visando alcançar sua recuperação pela inserção na família, no trabalho e na comunidade, tudo no interesse exclusivo de beneficiar sua saúde (art. 2º, II).

Em caminho diametralmente oposto ao do Código Penal, que prevê como direito da pessoa submetida à medida de segurança unicamente o de ser submetida a tratamento, a Lei Antimanicomial dispõe de um largo rol de direitos em seu art. 2º, além do já citado tratamento humanizado em benefício exclusivo da saúde: ter acesso ao melhor tratamento do sistema de saúde, consentâneo às suas

necessidades; ser protegida contra qualquer forma de abuso e exploração; ter garantia de sigilo nas informações prestadas; ter direito à presença médica, em qualquer tempo, para esclarecer a necessidade ou não de sua hospitalização involuntária; ter livre acesso aos meios de comunicação disponíveis; receber o maior número de informações a respeito de sua doença e de seu tratamento; ser tratada em ambiente terapêutico pelos meios menos invasivos possíveis; ser tratada, preferencialmente, em serviços comunitários de saúde mental.

Os regimes jurídicos contidos no Código Penal e da Lei 10.216/01 são incompatíveis, muito embora a prática cotidiana no sistema de justiça criminal ainda conviva com as medidas de segurança e os manicômios judiciais. A despeito de ser lei posterior, incompatível e específica, a revogação das disposições do Código Penal sobre a matéria ainda não foi reconhecida pelos tribunais brasileiros. Assim, ainda convivem as duas leis, aplicando-se os direitos da Lei Antimanicomial aos submetidos às medidas de segurança. Dúvida não há, com efeito, da integral vigência da Lei 10.216/01.

Os direitos nela previstos em caráter exemplificativo dão conta de um tratamento humanizado e integral, oposto à política manicomial que tornava o ambiente de cumprimento de medida de segurança mais violador de direitos que a própria prisão. Nesse sentido, a Lei Antimanicomial tem como preocupação constante a reinserção social do paciente em seu meio (art. 4º, § 1º), além de expressar a necessidade de recuperação pela inserção na família, comunidade e trabalho (art. 2º, II). Para esta tarefa, a assistência à pessoa portadora de transtorno mental deve ser integral, o que compreende “serviços médicos, de assistência social, psicológicos, ocupacionais, de lazer, e outros”, conforme disposto no art. 4º, § 2º da Lei 10.216/01.

No “outros” da norma acima mencionada nos parece claramente estar abarcada a educação no plexo de direitos que constituem uma assistência integral à saúde mental das pessoas submetidas a tratamento. A educação como direito humano universal deve ser fornecida a toda

pessoa como manifestação de sua dignidade, não havendo motivo que exclua as pessoas com transtorno mental dos seus destinatários. A reforma psiquiátrica, ao trazer a dignidade e condição de pessoa humana sujeito de direito ao portador de transtorno mental, inclui necessariamente este conjunto de pessoas que eram marginalizadas pela política manicomial e de defesa social.

Mais recentemente, a aprovação do Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei 13.146, de 6 de julho de 2015, veio corroborar a condição de destinatários de direitos da pessoa com deficiência, que engloba a pessoa com transtorno mental (SANTOS, 2020; CAETANO, 2018). Referida lei, que tem como base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, e por ter sido aprovada em conformidade com o procedimento previsto no § 3º do art. 5º da Constituição da República, tem *status* de norma constitucional, específica uma série de direitos tradicionalmente negados às pessoas com transtorno mental.

Um desses direitos é a educação, que ganha especial destaque e busca assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (art. 27). Tal sistema educacional inclusivo é disposto no art. 28 do Estatuto com uma série de princípios de caráter exemplificativo, dentre os quais se destacam a garantia ao longo de toda a vida, o que garante sua efetivação na fase adulta, além de projetos e práticas pedagógicas específicas, dentre outros.

O avanço normativo na tutela de direitos fundamentais das pessoas com transtorno mental é significativo. Do rompimento com o sistema manicomial, passando pelo estabelecimento do tratamento humanizado instituído pela reforma psiquiátrica, até o estágio atual de acolhimento específico de direitos fundamentais pelo Estatuto da Pessoa

com Deficiência, verifica-se uma verdadeira evolução humanitária. Resta, no entanto, o desafio de transformar a previsão normativa em realidade concreta.

Desafios para implementação

O panorama jurídico atual assegura às pessoas com deficiência o direito a um tratamento respeitoso e universal, o acesso à atenção da família, trabalho, moradia e educação. A reforma psiquiátrica coloca o Estado diante de objetivos e metas relacionados a uma política pública inspirada em tais postulados fundamentais. A desinstitucionalização e a inclusão são os principais instrumentos no caminho de desconstrução das práticas manicomiais, por meio de perspectivas interdisciplinares e multiprofissionais, e privilegiando a subjetividade e autonomia da pessoa.

No plano internacional, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo (base sob a qual se construiu e aprovou o Estatuto da Pessoa com Deficiência acima mencionado) asseguram direitos e garantias atreladas à inclusão e à cidadania das pessoas. De acordo com a Convenção (art. 24), o direito à educação das pessoas com deficiência deve ser reconhecido e efetivado sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, assegurando-se um sistema educacional inclusivo em todos os níveis. Dentre os objetivos, destacam-se: pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e autoestima, respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana; máximo desenvolvimento possível da personalidade e dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais; participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre. Para tanto, os Estados devem assegurar às pessoas com deficiência o acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com

as demais pessoas, bem como realizar adaptações de acordo com as necessidades individuais, e fornecer apoio necessário para a efetiva educação, o desenvolvimento acadêmico e social, e a inclusão plena. As medidas também envolvem contratação de docentes, inclusive com deficiência, habilitação para o ensino da respectiva língua, e capacitação de profissionais e equipes atuantes em todos os níveis de ensino.

A partir de 2008, com a divulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação, a conjuntura normativa das políticas públicas no país tem impactado na organização e no funcionamento dos respectivos serviços, de modo a garantir efetividade no acesso educacional às pessoas com deficiência mental. Entretanto, alguns desafios ainda persistem. O reconhecimento formal dos direitos, definições e práticas em políticas públicas relativas à luta antimanicomial e à inclusão das pessoas com deficiência produz impacto também no âmbito do sistema penal e desencadeia novas configurações na efetivação do direito à educação para pessoas em cumprimento de medidas de segurança.

As especificidades do acesso à educação das pessoas com deficiência mental que cumprem medida de segurança escancaram o significativo impacto dos espaços de internação. Conforme Débora Diniz (2013), em relevante censo sobre o tratamento psiquiátrico no Brasil no ano de 2011, os hospitais para “loucos infratores” resistiram à reforma no plano psiquiátrico. O estudo registrou pessoas internadas em regime de abandono perpétuo, algumas delas há mais de trinta anos, em situações cruéis de apartação social, e de constante vulneração às singulares necessidades existenciais de vários domínios da vida dessas pessoas.

Para Diniz (2013), verifica-se um regime de clausura de homens e mulheres para tratamento psiquiátrico compulsório por determinação judicial, porém o sistema não é capaz de garantir sequer as determinações legais sobre direitos e proteções. O modelo manicomial é um anunciado

equivocado para o tratamento da loucura, seja do ponto de vista da cultura dos direitos humanos, ou até mesmo das inquietudes éticas sobre a moralidade do modelo de confinamento para correção psiquiátrica. O censo encontrou um contexto de atrocidade, pois pelo menos uma em cada quatro pessoas sequer deveria estar internada; e para um terço delas não é possível aferir a existência de justificativa para a internação. Em suma, para uma grande quantidade de pessoas, a internação não possui fundamentos por critérios legais e psiquiátricos, e exhibe a grave violação dos direitos humanos em curso no país.

Segundo Cristina Rauter (2003), os chamados manicômios criminais são o resultado de um armistício entre manicômio e prisão. Trata-se de um mecanismo híbrido muito criticado pela psiquiatria, pois não possui condições de aplicar totalmente a tecnologia disciplinar característica do hospício e tampouco indicar de forma autônoma e decisiva o destino das pessoas internadas/alienadas, cujas internações ficam a critério das determinações judiciais. Assim, essas instituições são um laboratório de estratégias de ação disciplinar do Estado sobre setores sociais vulneráveis.

Trata-se também de uma espécie de instituição total. De acordo com Erving Goffman (1999), todas as instituições possuem uma tendência a fechamento. Este fechamento é entendido (ou simbolizado) como a barreira da relação social com o mundo exterior. Existem várias instituições totais, como os asilos, orfanatos, sanatórios, hospitais, quartéis, colônias, escolas internas, mosteiros, conventos e as prisões e penitenciárias. Nesses espaços, o indivíduo vai moldando sua personalidade de acordo com o ambiente em que está inserido, estabelecendo relações e projeções por meio de conteúdos psíquicos relacionados ao que ele vê e sente nesse mesmo ambiente (SÁ, 2010).

Os manicômios, a partir dos efeitos que geram por serem instituições totais, podem ocasionar à pessoa que retornou ao mundo externo o que Erving Goffman (1999) chamou de *desculturação*, isto é,

reflexo que tornou o indivíduo temporariamente incapaz de desempenhar alguns aspectos de sua vida até antes cotidianos. O indivíduo se torna estigmatizado pelo próprio estabelecimento, o qual cria e mantém um tipo específico de tensão entre o mundo doméstico e o mundo institucional, cuja tensão se verifica em uma força de estratégias de controle das pessoas. Isso provoca uma deturpação pessoal tanto de forma física quanto moral, humilhações, vexames e degradações mortificantes.

Junto ao elemento da desculturação, o estigma proporciona um grande obstáculo para o respeito à diversidade e acesso à educação inclusiva das pessoas com deficiência. A sociedade estabelece a classificação dos que são considerados normais e naturais, e essas atribuições são transformadas em expectativas normativas de uma identidade social virtual. Nesse sentido, a pessoa passa a ser reduzida, inferiorizada, depreciada e discriminada (GOFFMAN, 2008). A arquitetura dos estabelecimentos contribui para vulnerar os territórios de identidade das pessoas internadas (SÁ, 2010). A personalidade vai se estruturando e definindo por meio da relação com o ambiente, em uma constante perda de identidade e privacidade, fatores de inestimável relevância para a saúde mental, readaptação social, bem como o acesso ao direito à educação.

A educação inclusiva pressupõe uma inclusão social em caráter universal, com qualidade de vida para todos e permanente respeito às diversidades. A inclusão propõe a não segregação, e exige que todas as pessoas sejam incluídas, independentemente de cor, raça, gênero ou idade. No aspecto educacional, a inclusão objetiva a qualidade das práticas educativas relacionadas ao acesso e à permanência, e o respeito às singularidades de cada pessoa. É fundamental que a sociedade seja repensada em atenção às diferenças, pois as políticas de institucionalização ou educação segregada não caracterizam práticas de uma educação como direito das pessoas com deficiência. Dessa forma, o respeito à diversidade procura romper com essas ideias enraizadas

(ARRUDA; CASTANHO, 2014) e se posiciona ao lado da luta antimanicomial e da proteção do direito à educação das pessoas com deficiência mental.

O processo de desinstitucionalização iniciado com a Reforma Psiquiátrica foi mencionado no documento “Postulados e Princípios para a Política Nacional de Diversidades no Sistema Penal”, publicado em 2016, pelo Departamento Penitenciário Nacional. Conforme o documento (DEPARTAMENTO PENITENCIÁRIO NACIONAL, 2016), considerando o processo de não segregação, o sistema de justiça deve aplicar medidas alternativas à institucionalização para pessoas em cumprimento de medida de segurança, articuladas com serviços de saúde mental, com o apoio da assistência social no sentido de reconstrução de vínculos com familiares e viabilização da reinserção em comunidade.

Essas medidas se justificam, pois as pessoas com transtornos mentais requerem atenção diferenciada em diversas áreas. Além disso, tais pessoas são alvo de preconceitos e discriminação. Entretanto, mesmo diante dos novos parâmetros desinstitucionalizadores impostos pela Reforma Psiquiátrica, a possibilidade de tratamento sem internação e isolamento ainda não é totalmente aceita na sociedade. Nos ambientes de privação de liberdade, de modo geral, isso pode representar isolamento maior e desproporcional ao das demais pessoas, o que pode agravar a sua condição de saúde e as possibilidades de integração e reinserção após o período de cumprimento da pena ou da medida de segurança, assim como impactar no acesso das pessoas com deficiência a programas educacionais (DEPARTAMENTO PENITENCIÁRIO NACIONAL, 2016).

Outro desafio é a necessária superação do discurso perigosista. Cristina Rauter (2003) afirma que a história das relações entre psiquiatria e direito penal no Brasil pode ser traçada por meio da maneira como se colocou, nos códigos penais brasileiros, a questão da responsabilidade criminal do “louco”. Para a psiquiatria, o crime foi sempre uma estratégia para a confirmação de sua competência e lugar na sociedade.

O louco é uma pessoa potencialmente capaz de cometer um crime; uma pessoa perigosa, ao mesmo tempo que enferma, e, portanto, vítima de sua própria condição. Segundo a autora (RAUTER, 2003), quando se refere à produção da delinquência, o crime é retirado de seu contexto social, e transformado em produto de uma anormalidade ou doença, a fim de ser controlado a partir do quadro das ilegalidades sociais.

Para Máximo Sozzo (2015), a ideia de perigosidade para se referir ao “louco-delinquente” parte de uma noção determinista, em que a patologia mental gera uma tendência a cometer atos delitivos no futuro, semelhantes ao já cometido. Ao estudar a interseção entre os dispositivos penal e psiquiátrico em Buenos Aires, na Argentina, o autor (SOZZO, 2015) afirma que a adoção da ideia de perigosidade como uma característica definidora do “louco-delinquente” se construiu diante da justificação de uma medida judicial de sequestro em asilo de alienados, na chave da “defesa social”. Tal medida adquire fundamentalmente uma função de custódia, marginal e secundária da vocação de cura. Por outro lado, paradoxalmente, também afirma a incurabilidade do “louco-delinquente”, o qual poderia suportar a perpetuidade do sequestro.

Consoante Alvin August de Sá (2010), a questão penitenciária pode ser tratada sob dois enfoques básicos: o da segurança e o da saúde. A segurança é questão prioritária. Para esse enfoque, a pessoa presa evidentemente, por força da concepção que se tinha e ainda se tem, é um elemento perigoso, seja ela quem for. O enfoque da saúde está relacionado ao tratamento hospitalar ou à avaliação das condições para obtenção dos benefícios legais. Os dois poderes (segurança e saúde) são bem distintos, cada um com sua leitura ou compreensão da pessoa presa e da prisão. Conforme o aspecto da segurança, a pessoa autora de crime é um indivíduo presumivelmente perigoso; a partir do aspecto médico, ela é presumivelmente um indivíduo portador de alguma forma de desvio

de conduta. Para o autor, embora lineares, cada um desses aspectos se reforça mutuamente nas práticas diárias.

Diante disso, a superação do discurso perigosista exige o rompimento de paradigmas em torno da execução penal, a fim de possibilitar verdadeiro acesso à educação das pessoas com deficiência mental em contexto de privação de liberdade ou em cumprimento de medidas de segurança.

A ressignificação das práticas educacionais envolve importantes aspectos no desenvolvimento, entre profissionais da educação regular e da educação especial, juntamente a familiares e a pessoas com deficiências, de um processo integrado e não isolado de prática constitutiva do sistema comum de educação especial e notadamente inclusiva (ARRUDA; CASTANHO, 2014). Por meio da educação inclusiva, é necessário romper com paradigmas, a fim de estabelecer um novo espaço educacional implicado na diversidade e não na segregação das pessoas com deficiência e seus familiares. Junto a isso, verifica-se a necessidade de ações intersetoriais na formulação, proposição e implementação de políticas públicas que busquem a defesa da inclusão social e a garantia da universalização do acesso e da qualidade dos contextos socioeducacionais (SANCHES; OLIVEIRA, 2011), e que levem em conta especialmente o destacado papel das famílias.

Considerações finais

O debate sobre educação em prisões, no país, ainda é escasso e incipiente. Além disso, o estudo sobre acesso educacional a pessoas submetidas a medidas de segurança apresenta complexidades que se confundem com o próprio tratamento dado pelo sistema penal às pessoas com deficiência mental. Este capítulo buscou analisar os limites e as possibilidades da implementação do direito fundamental à educação para pessoas internadas em cumprimento de medida de segurança no

Brasil, indicando as contradições da política manicomial, os avanços da reforma psiquiátrica e os desafios para a sua implementação.

Constata-se a existência de um panorama normativo indicativo de políticas públicas para a efetivação do direito fundamental à educação para homens e mulheres privados de liberdade, na esfera nacional, estadual ou local. Entretanto, não apresenta quaisquer particularidades da educação para pacientes dos hospitais de custódia e tratamento psiquiátrico. A realidade do sistema prisional brasileiro exhibe um cenário de constantes obstáculos à efetividade do direito à educação para pessoas em cumprimento de medida de segurança.

As omissões legais acerca da educação no campo da execução das medidas de segurança decorrem de aspectos sociojurídicos do tratamento penal da loucura e da persistente exclusão de direitos das pessoas com deficiência. Por sua vez, a política manicomial transformou os hospitais de custódia e tratamento psiquiátrico em instituições de sequestro muito semelhantes às prisões, com enormes efeitos deteriorantes às pessoas internadas. O movimento antimanicomial e a reforma psiquiátrica inauguraram um processo histórico de crítica a esses espaços de sequestro, objetivando a transformação do modelo hospitalar de exclusão e isolamento.

O desenvolvimento normativo na proteção dos direitos fundamentais das pessoas com transtorno mental é significativo. Fica o desafio de transformar a previsão normativa em realidade concreta. O direito à educação encontra guarida em um sistema educacional inclusivo em todos os níveis. A desinstitucionalização e a inclusão são os principais instrumentos para a desconstrução da práxis manicomial, e a abertura para a implementação de práticas educacionais inclusivas e universais.

Para tanto, também é necessário superar o discurso perigosista. O tema periculosidade permeia o presente desafio, e é resultado de como a sociedade pensa a loucura. Assim, o “louco criminoso” é alguém

perigoso, que necessita medida de controle sobre ele. É necessário, portanto, o rompimento de paradigmas a respeito da execução penal. A ressignificação da educação em contexto de execução de medida de segurança diz respeito ao desenvolvimento de um processo integrado e inclusivo, com a participação de profissionais, familiares e as pessoas com deficiência. Esse caminho abarca o respeito à diversidade, e a potencialização de políticas públicas em defesa da inclusão social, da universalização e da qualidade do acesso.

Referências

ANDRADE, Vera Regina Pereira de. **Pelas mãos da criminologia: o controle penal para além da (des)ilusão**. Rio de Janeiro: Revan, ICC, 2012.

ARRUDA, Irene Vicente de.; CASTANHO, Marisa Irene Siqueira. Educação de jovens e adultos deficientes mentais: reflexões sobre a permanência na escola especial. **Construção psicopedagógica**, São Paulo, v.22, n.23, 2014.

BASAGLIA, F. (Coord.). **A instituição negada: relato de um hospital psiquiátrico**. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

BORGES, Juliana. **O que é encarceramento em massa?** Belo Horizonte: Letramento, Justificando, 2018.

BRASIL, **Lei n. 7.210/1984** (Lei de Execução Penal). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm . Acesso em: 15 mar. 2021.

CACICEDO, Patrick. Desafios para a educação nas prisões na era do grande encarceramento. *In: ARACÊ – Direitos Humanos em Revista*, ano 3, v. 4, 2016.

CAETANO, Haroldo. **Loucura e direito penal**: pistas para a extinção dos manicômios judiciais. 2018. Tese (Doutorado) - Instituto de Psicologia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018

CARVALHO, Salo. Penas e medidas de segurança no direito penal brasileiro. 3ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2020.

CORDEIRO, Quirino; LIMA, Mauro Gomes Aranha de. (Orgs.). **Hospital de custódia**: prisão sem tratamento – fiscalização das instituições de custódia e tratamento psiquiátrico do Estado de São Paulo. São Paulo: Conselho Regional de Medicina do Estado de São Paulo, 2014.

CORDEIRO, Suzann. **Até quanto faremos relicários?** A função social do espaço penitenciário. Maceió: Edufal, 2006.

CORDEIRO. **De perto e de dentro**: a relação entre o indivíduo-encarcerado e o espaço arquitetônico penitenciário a partir de lentes de aproximação. Maceió: Edufal, 2009.

DE GIORGI, Alessandro. **A miséria governada através do sistema penal**. Rio de Janeiro: Revan: ICC, 2006.

DEPARTAMENTO PENITENCIÁRIO NACIONAL.

Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias de janeiro a junho de 2020. Disponível em: <https://app.powerbi.com/w?r=eyJrIjojMjU3Y2RjNjctODQzMjU0YTE4LWUwMDAtZDZlNWQ5YmIzMzY1IiwidCI6ImViMDkwNDIwLTQ0NGMtNDN0Y05MWYyLTRiOGRhNmJmZThlMSJ9> Acesso em: 23 mar. 2020.

DEPARTAMENTO PENITENCIÁRIO NACIONAL. **Postulados e Princípios para a Política Nacional de Diversidades no Sistema Penal**. Brasília: Senado Federal, 2016

DEVERA, Disete; COSTA-ROSA, Abílio da. Marcos históricos da reforma psiquiátrica brasileira: transformações na legislação, na ideologia e na práxis. *In: Revista de Psicologia da Unesp*, v. 6, n.1, 2007.

DINIZ, Debora. **A custódia e o tratamento psiquiátrico no Brasil: censo 2011**. Brasília: Letras Livres, Editora Universidade de Brasília, 2013.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais**: curso no College de France (1974-1975). Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão; tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.

GARLAND, David (Org.). **Mass imprisonment**: social causes and consequences. London: Sage Publications, 2010.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1999. p. 29.

LEVANTAMENTO NACIONAL DE INFORMAÇÕES PENITENCIÁRIAS. Departamento Penitenciário Nacional. III Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias – INFOPEN. . Brasília: Ministério da Justiça e Segurança Pública. Disponível em <https://www.conjur.com.br/dl/infopen-levantamento.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2021.

LIRA, Tuanne Priscila Silva de; SILVA, Maria da Conceição Valença da. Escola e prisão: espaços e contextos de reprodução e controle social. *In*: SILVA, Maria da Conceição Valença da; PIMENTEL, Elaine. **Educação em prisões: princípios, políticas públicas e práticas educativas**. Curitiba: CRV, 2018.

MATTOS, Virgílio. **Crime e psiquiatria: uma saída**. Preliminares para a desconstrução das medidas de segurança. Rio de Janeiro: Revan, 2006.

MUSSE, Luciana Barbosa. **Parecer sobre medidas de segurança e hospitais de custódia e tratamento psiquiátrico sob a perspectiva da Lei nº 10.216/2001**. Ministério Público Federal – MPF / Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão – PFDC. Brasília: MPF/PFDC, 2011.

PIMENTEL, Elaine. Revisitando a loucura em Michel Foucault: medidas de segurança e a grande internação. **Revista Eletrônica Olhares Plurais**. Dossiê especial: 40 anos de Vigiar a Punir. Maceió, 2015. Disponível em <http://revista.seune.edu.br/sub/dossie/dossie.pdf> Acesso em: 28 mar. 2021.

RAUTER, Cristina. **Criminologia e subjetividade no Brasil**. Rio de Janeiro: Revan, 2003.

SÁ, Alvinio Augusto de. **Criminologia Clínica e Psicologia Criminal**. São Paulo: RT, 2010.

SANCHES, Antonio Carlos Gonsales; OLIVEIRA, Márcia Aparecida Ferreira de. Educação inclusiva e alunos com transtorno mental: um desafio interdisciplinar. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v.27, n. 4, Brasília, 2011.

SANCHEZ, Jesús-María Silva. **A expansão do Direito Penal:** aspectos da política criminal nas sociedades pós-industriais. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2013.

SANTOS, Thiago Pedro Pagliuca. Análise dogmática das medidas de segurança: fundamentos e perspectivas. Tese de doutorado. Faculdade de Direito. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

SOZZO, Máximo. **Locura y crimen.** Nacimiento de la intersección entre los dispositivos penal y psiquiátrico. Buenos Aires: Didot, 2015.

ZAFFARONI, Eugenio Raul. **Em busca das penas perdidas:** a perda de legitimidade do sistema penal. Tradução Vania Romano Pedrosa, Air Lopez da Conceição. Rio de Janeiro: Forense, 1991.

2

RECONHECIMENTO E PRIVAÇÃO DE ADOLESCENTES E JOVENS EM SOCIEDADES NEOLIBERAIS: FACES E INTERFACES

Anderson de Alencar Menezes

Dalmo Cavalcante de Moura

Vitor Gomes da Silva



Introdução

A temática do reconhecimento suscita grandes questionamentos e horizontes no âmbito das sociedades modernas, sobretudo no contexto do Estado Democrático de Direito, em face às questões do sistema neoliberal, que afeta a ordem das relações humanas a partir de sistemas econômicos e políticos que danificam subjetividades e identidades coletivas.

O que pretendemos aqui é fazer um estudo de natureza teórica e epistemológica, lançando mão de uma cuidadosa metodologia de base bibliográfica a partir de textos e autores seletos que se debruçaram sobre a temática do Reconhecimento e da Privação; a partir do universo de adolescentes e jovens que vivem em estado de privação e como esta realidade conduziu-os ao crime e à delinquência.

O nosso objetivo é discutir as raízes da violência que fazem com que adolescentes e jovens vivam reclusos em sistemas socioeducativos, perpassando as questões psíquicas, socioculturais e político-semânticas dentro de um contexto de uma economia neoliberal predominantemente meritocrática a partir das categorias de reconhecimento, privação e delinquência.

A nossa proposta, neste capítulo, é compreender o debate clássico sobre as Teorias do Reconhecimento entre Nancy Fraser e Axel Honneth, no âmbito das sociedades capitalistas, e suas implicações em sujeitos que vivem em situação de vulnerabilidade social, econômica e psíquica.

Num segundo momento do capítulo, vamos tratar de identidade pessoal e desrespeito: violação, privação e degradação, a partir de Axel Honneth, trazendo para o âmbito da discussão o conceito de Luta por Reconhecimento de jovens que vivem em situações de vulnerabilidade social e de privação.

A perspectiva nuclear se ampara no seguinte problema de pesquisa, a ausência de reconhecimento afeta trajetórias de vida de adolescentes e jovens em estado de privação impulsionando comportamentos antissociais desde a primeira infância? A hipótese é que a experiência de desrespeito mina a autoconfiança de adolescentes

e jovens que vivem reclusos em sistemas socioeducativos. A pesquisa é de natureza qualitativa e de cunho bibliográfico a partir de fontes primárias e genuínas.

O reconhecimento: dilemas da sociedade pós-socialista

Apesar de toda a discussão de Charles Taylor acerca da reconstrução e atualização contemporânea do reconhecimento social, com base no pensamento de Hegel, ainda existem algumas problemáticas a serem resolvidas. É nesse contexto em que é desenvolvido o diálogo entre Nancy Fraser (1947) e Axel Honneth (1949), volvendo um olhar para as semelhanças e divergências entre eles.

De início, podemos dizer que Nancy Fraser, já era uma autora de prestígio internacional, quando se propôs a discutir o reconhecimento, por meio de uma obra, juntamente a Honneth, intitulada *From Redistribution to Recognition? Dilemmas of Justice in a Postsocialist Age*, de 2003.

Nesse texto, a referida autora se propõe a problematizar o reconhecimento e as estratégias de movimentos sociais particulares. O que Fraser vem a defender? Sua tese central aborda que a temática do reconhecimento é associada com as lutas culturais que buscam promover a proteção à identidade grupal. Essa reflexão acontece dentro da economia política afastando a questão cultural, ou seja, levando em conta os aspectos econômicos e diminuindo a influência, o poder da cultura.

Tal argumento de Fraser sofreu muitas críticas. Ao longo do processo de amadurecimento da problemática, Fraser foi reestruturando seus argumentos. Algumas alterações dos seus argumentos aconteceram pelo debate com Axel Honneth.

Portanto, os pesquisadores Charles Taylor, Nancy Fraser e Axel Honneth fazem parte do grupo de autores que vêm debatendo acerca do reconhecimento, formando, assim, A Teoria Crítica do

Reconhecimento. Esse debate entre os três autores busca identificar qual é o alcance e os limites do reconhecimento para fundamentar uma reflexão sobre as sociedades modernas Ocidentais.

Nesse contexto, Fraser e Honneth (2003) discutem como é possível uma Teoria do Reconhecimento para a formação de uma Teoria da Justiça. Em ambos é possível identificar a preocupação central com o reconhecimento e sua importância na sociedade contemporânea, tendo em vista a necessidade de se explicar, problematizar sobre as lutas sociais contemporâneas e a cultura, bem como repensar os padrões de justiça.

Nesse sentido, cabem dois questionamentos, a saber: como pensar uma reflexão sobre a justiça social na sociedade pós-socialista? Qual é a relação dessas novas demandas e a sociedade capitalista em oposição à sociedade socialista?

No pensamento de Fraser, as demandas por reconhecimento não foram formadas pelas sociedades socialistas. Essas demandas são resultados da evolução da sociedade capitalista e são denominadas por ela como Sociedade Pós-Socialista.

Para alguns autores contemporâneos, esse processo foi caracterizado por uma nova configuração da ordem mundial em sentido global e multicultural. Assim, nessa nova configuração, tendo em vista o imperativo da dominação cultural, as lutas por redistribuição são substituídas por reconhecimento.

Isso implicou uma mudança significativa na perspectiva de refletir sobre a sociedade contemporânea. Essa mudança é marcada por um diagnóstico do tempo que traz à tona o declínio dos valores materiais relacionados à economia política, em favor de valores pós-materiais.

Esse processo de mudança começa a partir da Segunda Guerra Mundial (1933-1945), e o estabelecimento do Estado de Bem-Estar Social. Tal desenvolvimento acontece também na ampliação dos novos meios de tecnologias, educação maciça, novos

valores na política, desenvolvimento econômico, trabalho, família e comportamento sexual.

Dentro desse período, ainda podemos anotar que a sociedade que buscava o atendimento às necessidades básicas já não existia mais. Agora, o que passa a existir é uma sociedade que venceu a limitação produtiva e busca novas formas de distribuição.

Assim, as lutas, antes desenvolvidas com o intuito radical revolucionário, dão lugar a lutas em relação a identidades culturais e étnicas. Segundo Mattos (2006, p. 143), “estas se caracterizariam pelo seu conteúdo não-material, seriam lutas que não têm por fim a distribuição de renda”.

Por outro lado, Fraser e Honneth (2003) concorda em parte com esses argumentos. Apesar de todo o desenvolvimento nos países mais avançados, as desigualdades sociais persistem na maioria dos países do mundo. Nesse sentido, não se pode desconectar as dimensões econômicas e culturais. Essas novas demandas surgem, nos movimentos sociais, por reconhecimento de identidades culturais e pela minimização das questões de injustiças sociais.

Portanto, a separação de dimensões econômicas e culturais é falsa. Nesse contexto, o que se deve problematizar é que o desafio a ser enfrentado diz respeito ao reconhecimento cultural e à igualdade social.

Tendo essa relação como pressuposto, não se pode afastar as desvantagens econômicas do desrespeito cultural. Com esse pressuposto, Fraser escreveu juntamente a Honneth a obra: *Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós- socialista* (2003).

Essa obra traz a fundamentação dos tipos-ideias de conflitos sociais com o objetivo de revelar a relação entre redistribuição e reconhecimento. A grande questão é desenvolver uma alternativa que o reconhecimento cultural não diminua a igualdade social. Duas das questões emblemáticas dos conflitos são: raça e gênero.

O que implica o conflito da injustiça econômica? A redistribuição responde a promoção da justiça socioeconômica, tendo em vista

que existem alguns temas a serem resolvidos, tais como: exploração econômica e marginalização econômica.

O sentido das lutas dessas injustiças culturais visa ao enfretamento do não reconhecimento de padrões de comportamento e práticas de representações, comunicativa e interpretativa. Esse enfretamento acontece pela necessidade de criar alternativas para o desrespeito fundamentado em percepções estereotipadas. Esse desrespeito surge da criação falsa do mito da igualdade de representação pública e expressiva.

É preciso criar alguma forma de mudança estrutural político-econômica. Essa mudança pode ser uma maior redistribuição de renda, reorganização do trabalho e uma maior participação nas decisões na democracia. Qual seria a solução para as injustiças culturais? É preciso reavaliar positivamente as identidades discriminadas e estereotipadas, mas também os produtos culturais, os padrões sociais de representações, comunicação e interpretação.

Tem-se em vista que as lutas de gênero e raça trazem algumas soluções contraditórias para as injustiças econômicas e injustiças culturais. Mesmo com todo o desenvolvimento, o feminismo, por exemplo, ampliou a atividade econômica das mulheres, portanto, se o problema fosse só esse, a causa estaria contemplada. No entanto, o processo de desconstrução exige o contraditório. Ao mesmo tempo em que requer uma mudança do padrão masculino na sociedade e da desvalorização das mulheres, requer também a valorização à diferença de gêneros. No caso do movimento negro, deve-se lutar por uma maior valorização das atividades ligadas aos negros, reavaliar as ocupações mal pagas ocupadas por negros e negras. Mas, por outro lado, deve-se também problematizar o eurocentrismo e reafirmar a cultura negra.

Nesse contexto, as medidas afirmativas visam corrigir as injustiças, sem, contudo, mudar a estrutura da sociedade. Porém, a transformação objetiva corrigir trazendo consigo algumas consequências indesejáveis, porque exige uma reestruturação da própria sociedade. Essas alternativas

são identificadas na estrutura da sociedade e estão presentes no seguro-desemprego, assistência pública, sem alterar a luta de classe.

Outra questão importante é que qualquer promoção tem como percepção que o grupo atendido por programas sociais, benefícios, é inferior, já que não conseguiu uma vida favorável com esforço próprio.

Dessa forma, para esses problemas, Fraser defende que é preciso promover uma nova redistribuição transformativa que favoreça aqueles que não são reconhecidos.

Assim, para resolver as lutas sociais, Fraser propõe uma redistribuição transformativa e um reconhecimento transformativo. Honneth (2003) não defende a concepção de Fraser dos movimentos sociais e das novas demandas. Tais movimentos sociais que Fraser fundamenta seu reconhecimento são eurocêtricos. Quais são as divergências entre Honneth e Fraser acerca do reconhecimento?

As divergências do reconhecimento entre Nancy Fraser e Axel Honneth

No pensamento de Honneth, todos os conflitos sociais têm como origem o reconhecimento. Por sua vez, Fraser observa que Honneth submeteu as lutas por distribuição de renda ao reconhecimento. Nesse sentido, Fraser vai fundamentar uma perspectiva dualista. Essa perspectiva trata os conflitos sociais tendo como objetivo pensar um conceito de justiça social.

Essa fundamentação do reconhecimento passa por Kant (1724-1804) e Hegel (1788-1793). O primeiro vai observar que a fonte da moralidade é um monólogo do sujeito consigo mesmo e está baseada no imperativo da razão. Assim, as ações dos sujeitos estão determinadas pelo potencial comum de racionalidade, presente em todos os sujeitos a priori, ou seja, ação e racionalidade têm um caráter racional universalista. Por outro lado, em Hegel, a origem da moralidade se dá a partir de acordos intersubjetivos na busca por reconhecimento mútuo.

Assim, os representantes do reconhecimento com base em Hegel são Honneth e Charles Taylor. Por outro lado, Fraser seguindo outro caminho (Kant) vai defender que o reconhecimento não está relacionado com a sociologia e psicologia, mas a busca por justiça. Essa é uma concepção de justiça universal. Nesse contexto, o não reconhecimento não está ligado à autoestima, imagem positiva de si (Honneth), mas em práticas discriminatórias institucionalizadas. O que implica apontar que, para Fraser e Honneth (2003), é mais importante o reconhecimento como participação paritária, do que a visão honnethiana de autoestima, autorrealização e imagem positiva de si.

Essa percepção de Fraser e Honneth (2003) visa defender que o reconhecimento como violação de justiça facilita a adequação das lutas por reconhecimento como lutas por redistribuição de recursos e riquezas. Para tanto, o reconhecimento é analisado dentro da estrutura da sociedade de classe. Foi essa sociedade dividida em classe que institucionalizou os mecanismos econômicos que excluem alguns membros da sociedade de desenvolverem uma vida social de oportunidades. Assim, com relação aos *status*, institucionaliza os padrões de cultura que criam uma hierarquia que também exclui alguns membros da sociedade e sua cultura da participação na vida social, segundo Mattos (2006, p. 150):

Portanto, estruturas de classe e de status social constituem obstáculos para a participação paritária, representando supostamente distintas ordens de subordinação, em geral, a injustiça advinda do não-reconhecimento é acompanhada pela má-distribuição e vice-versa. (Mattos, 2006, p.150). (MR7)

Portanto, a estrutura de classe e de *status* social constituem obstáculos para a participação paritária, por representarem

supostamente distintas ordens de subordinação. Apesar de representarem analiticamente distintas ordens de subordinação, em geral, a injustiça, advinda do não reconhecimento, é acompanhada pela má distribuição e vice-versa.

Nesse sentido, a sociedade capitalista contemporânea não destrói os padrões hierárquicos, mas instrumentaliza-os para seus próprios interesses. Ou seja, as distinções de *status* continuam a existir na sociedade capitalista contemporânea. Assim, há arenas múltiplas de diversidades de valores que se articulam e contestam a falta de distribuição das riquezas produzidas pela sociedade capitalista contemporânea.

Portanto, o problema que Fraser e Honneth (2009) tem observado é que as abordagens ou trabalham os aspectos econômicos ou os aspectos culturais. É preciso problematizar o reconhecimento levando-se em consideração dois aspectos: econômico e cultural. Por outro lado, Honneth (2009) não acredita que seja possível a formulação de uma solução do não reconhecimento por meio dos novos movimentos sociais (Fraser).

Tem-se em vista que essa abordagem de Fraser valoriza a experiência americana como a experiência universal. Acreditar na perspectiva de Fraser é dizer que os conflitos contemporâneos são resultados da cultura e não de formas morais privadas de direitos.

Nesse sentido, a esfera pública não nos revela todas as carências existentes na sociedade capitalista. Uma das carências da fundamentação de Fraser, observa Honneth (2003), é que até os movimentos sociais estão submetidos à definição homogeneizante de conceitos tais quais: dignidade humana e direitos humanos. Ao contrário disso, Honneth (2003) reflete para o que está mais perto, ou seja, todos os conflitos têm por base a luta por reconhecimento: autoestima, autorrealização, imagem positiva de si e privação de direitos.

Portanto, a diferença entre Honneth e Fraser é estabelecida na percepção de que as lutas por reconhecimento não são lutas por

redistribuição. A resposta ao reconhecimento está na das injustiças culturais, econômicas, segundo Mattos (2006).

Toda a dinâmica da luta pelo reconhecimento, para Honneth, parte da relação entre não reconhecimento e posterior reconhecimento legal. Posto de outro modo, toda luta por reconhecimento dá-se por uma dialética do geral e do particular. Afinal, é sempre uma particularidade relativa, uma diferença que não gozava de proteção legal anteriormente, que passa a pretender tal *status*.

Portanto, diferentemente de Fraser, Honneth observa que os conflitos sociais são pré-políticos, ou seja, estão no cotidiano dos indivíduos, e sua concepção está antes delimitada dentro do monismo moral, já que as instituições centrais do capitalismo são dependentes da legitimação racional, ou seja, o consenso.

Identidade pessoal e formas de desrespeito: violação, privação e degradação

Segundo Honneth (2009, p. 213), “em nossa linguagem cotidiana está inscrito ainda, na qualidade de um saber evidente, que a integridade do ser humano se deve de maneira subterrânea a padrões de assentimento ou reconhecimento”. Interessante observar que essa perspectiva foi retomada por Honneth mediante às intuições do jovem Hegel de Iena no *Tratado sobre Eticidade* e à Psicologia Social de George Herbert Mead. Tanto Hegel como Mead perceberam, no seu tempo e na evolução de seus pensamentos, que os sujeitos crescem à medida que interagem e são reconhecidos pelos outros parceiros de interação. Nessa interação, crescemos na relação positiva ou negativa conosco mesmos à medida do reconhecimento legítimo ou do falso reconhecimento, ou reconhecimento recusado. Deve-se notar que ofensa e rebaixamento são, na ótica de Honneth, categorias morais que se referem e indicam formas de desrespeito.

Na perspectiva de Honneth (2009, p.214):

ora, é visível que tudo o que é designado na língua corrente como “desrespeito” ou “ofensa” pode abranger graus diversos de profundidade na lesão psíquica de um sujeito; por exemplo, entre o rebaixamento palpável ligado à denegação de direitos básicos elementares e humilhação sutil que acompanha a alusão pública ao insucesso de uma pessoa, existe uma diferença categorial que ameaça perder-se de vista no emprego de uma das expressões.

Nesse âmbito de compreensão, deve-se perceber que como existem padrões de reconhecimento positivos – amor, direito e solidariedade – existem formas e modos de desrespeito que sinalizam graus distintos. Assim como as experiências positivas relacionadas aos Padrões de Reconhecimento, as experiências negativas também tocam nas vivências emotivas dos sujeitos e podem reclamar formas de resistência social e evocar conflitos para uma luta legítima por reconhecimento.

Honneth (2009) tipifica, de modo claro, as formas de desrespeito, desde as formas de maus-tratos práticos que coincidem com a forma mais elementar de rebaixamento pessoal, em que a pessoa perde a livre disposição de seu corpo. Assim como o próprio Honneth (2009, p. 215) reafirma, na *Primeira forma de desrespeito*,

pois as particularidades dos modos de lesão física, como ocorrem na tortura ou na violação, não são constituídas, como se sabe, pela dor puramente corporal, mas por sua ligação com o sentimento de estar sujeito à vontade de um outro, sem proteção, chegando à perda do senso da realidade.

No âmago dessa problemática, perde-se algo fundamental para todo sujeito que está ligado à ideia de perder a confiança em si e no mundo. Essa ruptura com a confiança em si mesmo trará prejuízos

imensos e duradouros para o sujeito, pois perturba a relação positiva prática consigo mesmo e com os outros, gerando uma espécie de vergonha social. Como afirma o próprio Honneth (2009, p. 216):

Essa experiência de desrespeito não pode variar simplesmente com o tempo histórico ou com o quadro cultural de referências; o sofrimento da tortura ou da violação será sempre acompanhado, por mais distintos que possam ser os sistemas de legitimação, que procuram justificá-las socialmente, de um colapso dramático da confiança na fidedignidade do mundo social e, com isso, na própria autosssegurança.

A *segunda forma de desrespeito*, na visão de Honneth (2009), está inscrita naquelas experiências de rebaixamento que afetam seu autorrespeito moral, no que tange aos direitos fundamentais que uma pessoa deve ser reconhecida como portadora. Justamente aqui na privação de direitos ou na exclusão social. Contudo, isso não fere apenas a autonomia pessoal de uma pessoa, mas fere a ideia de que ela não tem o *status* necessário para ser considerada legítima como parceira de interação com igual valor. Esse momento de recusa, no campo normativo, faz com que o sujeito se sinta incapaz de ser reconhecido como sujeito capaz de formar um juízo moral. Consequentemente, com a privação de direitos, perde-se o autorrespeito.

A *terceira forma de desrespeito* é o que corresponde a um último tipo de rebaixamento. Essa terceira forma de desrespeito, que toca a autoestima pessoal, é quando o sujeito não tem o assentimento social a partir de suas próprias particularidades e características pessoais. O que se subtrai aqui é o assentimento social.

Nesse âmbito de compreensão, esses três grupos de experiências de desrespeito podem ser pensados assim metaforicamente, segundo Honneth (2009): a) experiência de tortura e violação – morte psíquica;

b) privação de direitos e exclusão social – morte social; c) degradação cultural de uma forma de vida – vexação. Duas categorias centrais emergem dessa tripartite relação: sentimento de vergonha social e integridade pessoal.

Donald Winnicott – reconhecimento e aspectos psicológicos da delinquência juvenil

Interessante observar como Honneth (2009) vai buscar em Winnicott as formas de compreensão da delinquência e privação na infância. Winnicott (2012), quando se refere à criança antissocial, compreende a partir de um espectro mais complexo da relação mãe-bebê. Winnicott na sua obra *Privação e Delinquência*, (2012, p. 131):

assim se refere à esta realidade quando uma criança rouba açúcar, ela está procurando a boa mãe, de que ela tem o direito de tirar a doçura que houver... Quando uma criança rouba fora de casa, ainda está procurando a mãe, mas procura-a com maior sentimento de frustração e necessitando cada vez mais encontrar, ao mesmo tempo, a autoridade paterna que pode pôr e porá um limite ao efeito concreto de seu comportamento impulsivo e à atuação das ideias que lhe ocorrem quando está excitada... O pai rigoroso, que a criança evoca também, pode ser amoroso mas deve ser, antes de tudo, severo e forte. Somente quando a figura paterna rigorosa e forte está em evidência a criança pode recuperar seus impulsos primitivos de amor, seu sentimento de culpa e seu desejo de corrigir-se.

Nesse âmbito de compreensão, Honneth (2009) retoma Winnicott sobretudo na concepção de construção do amor pela dedicação emotiva da mãe, ou seja, Winnicott, como pediatra e

psiquiatra, concentrou os seus estudos na infância e procurou discutir também as relações entre privação e delinquência. Percebeu, de forma aguda e perspicaz, que na primeira infância, as relações entre mãe e bebê são de fundamental importância na construção da autoconfiança. Sobretudo para o desenvolvimento da personalidade equilibrada a partir de um quadro de referência assentado em valores como amor, direito e solidariedade. Perder a autoconfiança significa, nessa fase e nas subsequentes, uma realidade complexa para o desenvolvimento equilibrado da criança na relação entre autonomia e simbiose. Isso significa pensar na realidade de adolescentes e jovens que vivem em situação de privação, que tiveram a autoconfiança minada pela ausência de uma mãe suficientemente boa no dizer de Winnicott. As histórias de vida de adolescentes e jovens, que vivem em privação no Brasil, e sobretudo em Alagoas, refletem a ausência de uma relação mãe-bebê significativa, por diversos motivos como o alcoolismo, as drogas, o feminicídio, caracterizando uma realidade bastante complexa da vida desses adolescentes e jovens.

Nesse âmbito de compreensão, Honneth (2009, p. 172-174) afirma:

Se o amor de mãe é duradouro e confiável, a criança é capaz de desenvolver ao mesmo tempo, à sombra de sua confiabilidade intersubjetiva, uma confiança na satisfação social de suas próprias demandas ditadas pela carência; pelas vias psíquicas abertas dessa forma, vai se desdobrando nela, de maneira gradual, uma “capacidade elementar de estar só”. Reconstruir o amor como uma relação particular de reconhecimento, cabe uma importância central à afirmação de Winnicott, segundo a qual a capacidade de estar só depende da confiança na durabilidade da dedicação materna. Desse modo, colocamo-nos

na condição metodológica de tirar das análises de Winnicott acerca do processo de amadurecimento na primeira infância ilações a respeito da estrutura comunicativa que faz do amor uma relação particular de reconhecimento recíproco.

Nesta perspectiva, o amor de mãe é central para o desenvolvimento da personalidade na primeira infância. A reconstrução do amor como uma relação particular de reconhecimento depende da relação dialética entre autonomia e simbiose, sobretudo na capacidade de estar só, o que vai depender muito da durabilidade da dedicação materna na primeira infância no que tange ao desenvolvimento na primeira infância da autoconfiança, tão central para as relações para consigo mesma e para com as demais pessoas. Quando, na primeira infância, a autoconfiança é danificada pela ausência de uma mãe suficientemente boa, os comportamentos antissociais emergem, pois quando a criança rouba, ela está procurando de alguma forma o corpo da mãe, o colo da mãe, para se sentir protegida, o que caracteriza uma relação ambivalente, de prazer e frustração. Na verdade, o que o comportamento antissocial reflete é a busca pelo sentimento de segurança que falta no lar e ela pode encontrar na escola ou noutros ambientes educativos. A criança, quando não encontra no próprio lar esse sentimento de segurança, vai buscar na sociedade, para encontrar um equilíbrio externo que garanta o fortalecimento de seu crescimento emocional.

Nesta ótica de compreensão, Winnicott (2012) toca na dimensão da delinquência e descontrói de modo muito interessante esse rótulo social que impinge a vida de tantas crianças, adolescentes e jovens. Na sua obra *Privação e Delinquência*, Winnicott (2012, p. 131) assim se refere à essa realidade, afirmando que:

a delinquência indica que alguma esperança subsiste. Vocês verão que, quando a criança se comporta de modo antissocial, não se trata necessariamente de uma doença, e o comportamento antissocial nada mais é, por vezes, de um SOS, pedindo o controle de pessoas fortes, amorosas e confiantes. Entretanto, a maioria dos delinquentes são, em certa medida, doentes, e a palavra doença torna-se apropriada pelo fato de que, em muitos casos, o sentimento de segurança não chegou à vida da criança a tempo de ser incorporado às suas crenças. Enquanto está sob forte controle, uma criança antissocial pode parecer muito bem; mas, se lhe for dada liberdade, ela não tardará em sentir a ameaça de loucura. Assim, ela transgride contra a sociedade (sem saber o que está fazendo) a fim de restabelecer o controle proveniente do exterior.

Nesse horizonte de compreensão, muito interessante como Winnicott desconstrói de forma bastante singular as concepções de delinquência e antissocial. Sobretudo quando desmonta a ideia de que a delinquência está ligada a um ato criminoso da criança ou do adolescente, no sentido de perversão, maldade, ruindade, perversidade. O que se passa na verdade é a busca pela segurança e estabilidade interior e exterior. Na verdade, esse comportamento antissocial é a busca do colo da mãe, ou seja, é a busca de proteção, a busca de pessoas fortes, amorosas e confiantes.

Nesse âmbito de compreensão, muda toda a nossa relação e percepção com os adolescentes e jovens que estão em privação, do ponto de vista da saúde mental, dos processos educativos e mesmo do ponto de vista normativo. É preciso repensar toda a nossa forma de compreender a partir destes parâmetros apresentados por Winnicott sobre o sistema socioeducativo. Como bem afirma Winnicott (2012, p. 138), “a tendência antissocial pode ser encontrada num indivíduo

normal ou num indivíduo neurótico ou psicótico”, ou seja, o sentido da privação é, como bem explícita em Winnicott (2012, p. 138):

Uma criança sofre privação quando passam a lhe faltar certas características essenciais da vida familiar. Torna-se manifesto um certo grau que poderia ser chamado de “complexo de privação”. O comportamento antissocial será manifestado no lar ou numa esfera mais ampla. Em virtude da tendência antissocial, a criança poderá finalmente ter de ser considerada desajustada e receber tratamento num alojamento para crianças desajustadas, ou pode ser levada aos tribunais como criança incontrollável. Quando existe uma tendência antissocial, houve um verdadeiro desapossamento (não uma simples carência); quer dizer, houve perda de algo que foi positivo na experiência da criança até uma certa data, e que foi retirado.

Nesse horizonte de compreensão, a concepção de “complexo de privação”, trazida por Winnicott (2012), nos faz alargar a visão sobre a ideia tradicional de privação e sua relação com a delinquência. De uma certa forma, todos nós sempre fomos privados de alguma coisa ou de algo. Isso acontece tanto para o indivíduo normal como para o indivíduo neurótico ou psicótico.

O que será preciso é compreender como esta relação se estabelece a partir dessas dimensões, já que, como afirma o Winnicott (2012, p. 147), “o tratamento da tendência antissocial não é a psicanálise. É o provimento de cuidados à criança que podem ser redescobertos pela própria criança e nos quais ela pode experimentar de novo os impulsos do ID, com possibilidade de testá-los”

De fato, a interpretação de Honneth (2009), a partir de Winnicott sobre a luta por reconhecimento, lança luzes sobre o debate

em torno das situações de tantos adolescentes e jovens que vivem em situação de privação no Brasil desde tenra idade.

Considerações finais

O objetivo central do nosso capítulo foi perceber que modo o reconhecimento em sociedades de corte neoliberal fica extremamente prejudicado, sobretudo ao pensar em adolescentes e jovens em situação de privação no Brasil e no Estado de Alagoas. Como procuramos apresentar e problematizar nos aspectos evocados nesse texto, o intuito foi de perceber que, desde a tenra idade, as construções autobiográficas de adolescentes e jovens em situação de privação no Brasil são marcadas pelo desalento, pela discriminação, pelo julgamento de adultos perversos.

Nota-se que os Agentes Socioeducativos, fora ou dentro do ambiente socioeducativo, desconhecem as raízes profundas das violências e agressões a que esses adolescentes e jovens foram sujeitados desde a primeira infância e como a ausência de reconhecimento os levou ao cometimento de crimes e agressões no âmbito das relações societárias. Tratou-se de um estudo de natureza teórica com a intenção de problematizar a concepção de reconhecimento e privação de adolescentes e jovens nas sociedades contemporâneas atuais e como os mesmos são afetados pela lógica da estima meritocrática em contextos dominados pela lógica do capitalismo avançado e ultraliberal, que premia os que ocupam posições sociais relevantes e de destaque, por isso são recompensados por um modo de “reconhecimento” postiço e artificial.

Referências

FRASER, Nancy ; HONNETH, Axel. **Redistribution or Recognition?** A politicalphilosophical Exchange. London/New York: verso, 2003.

HEGEL, George Wilhelm Friedrich. **O Sistema da Vida Ética**. Lisboa: Edições 70, 2018.

HONNETH, Axel. Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Ed. 34, 2009.

MATTOS, Patrícia Castro. **A sociologia política do reconhecimento**: as contribuições de Charles Taylor, Axel Honneth e Nancy Fraser. São Paulo: Annablume, 2006.

RICOUER, Paul. **Percurso do Reconhecimento**. São Paulo: Loyola, 2006.

TAYLOR, Charles. **As fontes do Self**: a construção da identidade moderna. São Paulo: edições Loyola, 1997.

WINNICOTT, Donald Woods. **Privação e Delinquência**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

WINNICOTT, Donald W. **A Família e o Desenvolvimento Individual**. São Paulo: Martins Fontes, 2019.

3

REFLEXÕES DO FÓRUM ALAGOANO DA EJA SOBRE A EDUCAÇÃO NOS PRESÍDIOS: OS SUJEITOS PRIVADOS DE LIBERDADE EM ALAGOAS

*Abdizia Maria Alves Barros
Valéria Campos Cavalcante*



Introdução

Neste texto, tratamos de diálogos possíveis entre o Fórum Alagoano da Educação de Jovens e Adultos (Faeja) e o Sistema Prisional em Alagoas. Trazemos como objetivo refletir sobre a necessidade de formação de sujeitos jovens e adultos que estão em situação de privação de liberdade em Alagoas. Diante dessa problemática, apoiamos-nos em uma abordagem de pesquisa qualitativa (ANDRÉ; LUDKE; 1986), procedendo por meio das técnicas de revisão bibliográfica e análise documental, nos debruçamos sobre os documentos legais, resoluções, pareceres, que garantem a escolarização no sistema prisional em Alagoas.

No contexto prisional, entende-se que a educação precisa ser vista como oportunidade de ampliação de conhecimento e saberes, atrelada a possibilidades de profissionalização como contributo para posterior inserção dos indivíduos no mundo de trabalho.

Em Alagoas, os direitos educacionais de jovens e adultos em situação de privação de liberdade é um tema polêmico e pouco discutido. São difundidos diversos conceitos equivocados sobre o tema e, no senso comum, prevalece a opinião sobre a repressão como forma de combate ao crime, o recrudescimento de penas e a construção de presídios de segurança máxima. Somado a isso, há ainda o discurso que afirma que “bandido bom é bandido morto”.

No entanto, é importante ressaltar que essa mesma sociedade se mantém silenciada diante das causas da violência, dentre as quais, podemos citar: as desigualdades sociais, o racismo e a concentração de renda. Tais fatores não são resolvidos com adoção de leis penais mais severas, mas, sim, por meio da elaboração de políticas públicas que possibilitem a população pobre ter condições de romper com o ciclo de violência.

Conforme foi exposto no Plano Estadual de Educação nas Prisões de Alagoas (2015, p.15),

Os presos fazem parte da população dos empobrecidos, produzidos por modelos econômicos excludentes e privados dos seus direitos fundamentais de vida. Ideologicamente, como os “pobres” são jogados em um conflito entre as necessidades básicas vitais e os centros de poder e decisão que as negam. São, com certeza, produtos da segregação e do desajuste social, da miséria e das drogas, do egoísmo e da perda de valores humanitários. Pela condição de presos, seus lugares na pirâmide social são reduzidos à categoria de “marginais”, “bandidos”, duplamente excluídos, massacrados, odiados.

Por não compreender todas essas questões, a sociedade em geral apela apenas para a punição e o afastamento do convívio social dos sujeitos que estão em privação de liberdade, culpando-os individualmente como autores da violência, a partir da defesa do encarceramento dessas pessoas sem a preocupação com o seu processo de reinserção para o retorno à sociedade.

Ressaltamos, ainda, que a Educação de Jovens e Adultos (EJA), direcionada para pessoas privadas de liberdade, é compreendida como um direito legalmente constituído e instituído por um arcabouço legal, sobre o qual, citam-se: a Lei de Execução Penal – LEP nº 7.210, de 11 de julho de 1984, que tem por objetivo efetivar as disposições de sentença ou decisão criminal e proporcionar condições para a harmônica integração social do condenado; a Resolução CNPCP nº 03, de 11 de março de 2009, Conselho Nacional de Políticas Criminais e Penitenciárias, que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais; a Resolução CNE/CEB nº 2, de 19 de maio de 2010, dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais; também o Decreto nº 7.626 da

Presidência da República, de 24 de novembro de 2011, que institui o plano estratégico de educação no âmbito do Sistema Prisional.

Em Alagoas especificamente, cuja realidade prisional é do nosso interesse, ressaltamos que há oferta da EJA no âmbito do Sistema Prisional desde 2011, mas só em 2014 passou a contar com a Resolução Normativa nº 02/2014 – CEE/AL, que dispõe sobre a oferta de Educação Básica e Superior, nas modalidades de Educação de Jovens e Adultos, Profissional/Tecnológica e a Distância, para pessoas privadas de liberdade nos estabelecimentos penais do estado de Alagoas.

A respeito dessa realidade, dados do Sistema Prisional de Alagoas apontam que 90% da população carcerária necessita de escolarização, mesmo assim, nesse estado brasileiro, ainda persistem grandes dificuldades para se implantar uma educação de qualidade nas unidades prisionais.

Estando essas questões postas, partimos do seguinte problema: até que ponto o Fórum Alagoano de Educação de Jovens e Adultos tem dialogado com o sistema prisional, no tocante ao fortalecimento da formação e ampliação dos saberes dos sujeitos que estão em situação de privação de liberdade em Alagoas?

Nesse aspecto, o Faeja tem constatado que ainda há, no sistema prisional alagoano, forte presença da violência, a qual se configura pela carência da estrutura física, pela ausência de professores, dentre outras questões. Como membros do Faeja, entendemos o papel do fórum como articulador e interventor em relação a esse sistema, que ainda é excludente e segregador.

Posto isso, em continuidade às reflexões acerca da EJA nos presídios, este texto foi organizado com as seguintes seções: 1. Fórum alagoano da educação de jovens e adultos – caminhos percorridos em Alagoas; 2. Realidades/Dados do Sistema Prisional em Alagoas; 3. Os sujeitos privados de liberdade em Alagoas – especificidades e vivências.

Fórum Alagoano da Educação de Jovens e Adultos – caminhos percorridos em Alagoas

Na história recente da EJA brasileira, a partir de meados dos anos de 1990, surgem os fóruns como espaços de diálogos e resistências em favor dessa modalidade educacional. Esses fóruns estão presentes em todos os estados da Federação. Alguns desses estados possuem, e possuíam, além do fórum estadual, fóruns regionais.

Os Fóruns de Educação de Jovens e Adultos podem ser entendidos como movimentos sociais. Dentro desse escopo, o Faeja foi criado em 2002, sequenciando atividades que foram interrompidas pelo Coletivo de Alfabetização (Coalfa), que teve sua atuação marcada nos anos de 1990. Esse fórum insere-se em uma trajetória de luta local quanto às necessidades de sua articulação com o movimento de criação de Fóruns de EJA no país em 1996, surgindo durante e após o período preparatório à V Conferência Internacional de Educação de Adultos – Confinteia (Hamburgo/Alemanha – 1997).

O Faeja tem como premissas articular, socializar e intervir, juntamente a instituições públicas, privadas e movimentos sociais, como um espaço de diálogo, luta e resistência em prol da existência de uma EJA como direito. Assim, desde a sua gênese, enfrenta o grande desafio de criar fóruns regionais no estado de Alagoas. Atualmente, o modelo vigente ainda está centralizado na capital alagoana, o que vem dificultando uma participação mais efetiva dos parceiros do interior do estado. Nesse contexto, temos, como desafio para o ano de 2021, a criação do fórum itinerante, proporcionando a realização das reuniões ordinárias em escolas da capital e em cidades que pertencem às gerências de educação do estado, fato este que considera todos os municípios alagoanos. Esse é o nosso desafio.

Acerca da constituição do Faeja, a diretoria é composta por uma coordenação colegiada que tem como atribuições específicas convocar, presidir e representar o fórum. As reuniões ocorrem ordinariamente uma

vez por mês, sendo permitido o direito a voto e à voz aos participantes e aos representantes dos segmentos que o compõem. As reuniões do fórum podem ser ordinárias, extraordinárias e ampliadas, opções essas que variam de acordo com as necessidades e as demandas surgidas, como convocação, requerimentos, formação continuada, estudos, encontros, seminários e planejamento.

Nesse contexto, o fórum reafirma-se como um espaço de mobilização, formação, acompanhamento e proposições de políticas públicas para a EJA em Alagoas. Inicialmente, teve um papel importante na mobilização para reivindicar as políticas de alfabetização de jovens e adultos, devido à grande quantidade de pessoas que não tiveram acesso à leitura e à escrita no estado. Mas, ao mesmo tempo em que o Faeja se mobilizava em torno das políticas para a alfabetização, buscava meios para pressionar o poder público para ampliar a oferta da educação básica, objetivando a garantia da continuidade dos estudos aos encarcerados.

Dentre as demandas enfrentadas pelo Faeja, estão as políticas públicas voltadas para a população carcerária do estado, a qual necessita de escolarização. Tais políticas avançaram significativamente na primeira década do século XXI, contudo ainda apresentam muitas fragilidades na sua formatação e na sua execução, como práticas descontínuas, pontuais e pulverizadas no estado. Constatamos, também, distanciamento entre a necessidade de escolarização no Sistema Prisional e o seu real atendimento. Nesse sentido, nós, representantes do Faeja, chamamos a atenção da sociedade para a necessidade de implementação de políticas de reconhecimento dos sujeitos privados de liberdade, seus saberes e anseios, o que coaduna com o pensamento de Freire (1983), quando este revela a importância do diálogo na busca do “ser mais” e da educação como processo de humanização e emancipação.

Em nossas pautas, estão sempre presentes discussões sobre a educação nas unidades prisionais alagoanas. Assim, o Faeja se coloca como parceiro, participando dos espaços de articulação, organização

e formulação de políticas, tais como fóruns, comissões, dentre outras. Desse modo, tornou-se necessário, como ponto da pauta do Fórum da EJA, dar atenção à diversidade cultural, étnica e de gênero da população carcerária, principalmente em relação ao diálogo com as mulheres que estão no presídio Santa Luzia, do complexo prisional alagoano.

Sobre esse tema, é importante salientar que o Faeja tem uma representação no processo de remição dessas mulheres, através do Projeto Lêbidade, que desenvolve ações de assistência às apenadas, com a finalidade de facilitar o seu retorno ao convívio social por meio da implantação de ações que as possibilitam remição de pena, a partir da leitura, conforme exposto no documento:

A Remição da pena pela Leitura é um projeto que já vem sendo desenvolvido no Sistema Penitenciário Federal brasileiro. Trata-se de uma proposta de incentivo e fomento à leitura, interpretação e construção de textos como: relatórios e resenhas críticas, tendo como ponto de partida desenvolver o hábito de ler, e, por conseguinte, remir os dias daqueles contritos a sua liberdade, tal como preceitua a Lei de Execução Penal. Em Alagoas, urge a necessidade de implantação do projeto de Remição da Pena pela Leitura que está disciplinado na Portaria Conjunta do DEPEN nº 276, e em algumas leis estaduais no Brasil, porém ainda não possui previsão legal na Lei de Execução Penal (ALAGOAS, 2016, p. 06)

Dessa forma, seguimos com o aprofundamento dos ideais de uma educação como prática da liberdade, cuja concepção norteadora é a promoção do diálogo na perspectiva da educação humanizadora. Essa premissa é a que dá sentido à luta pela formação e pela mobilização dos Fóruns da EJA, singularmente quanto à formulação de ações para

a transformação de uma EJA escolarizada para outra que respeite o processo de formação dos sujeitos nos diferentes espaços de suas vidas.

Realidades/Dados do sistema prisional em Alagoas

Para construção deste item buscamos nos ancorar em uma pesquisa baseada em análise documental, que nos permitiu identificar informações em documentos. Compreendemos que os documentos, enquanto elementos de pesquisa, são muito importantes, pois revelam-se como fontes ricas e estáveis, [...] além de complementar informações obtidas por meio de outras técnicas (LUDWIG, 2012, p. 63).

De início, reafirmamos que o Sistema Prisional deve se comprometer com uma educação que possibilite uma melhora nas condições de vida dos encarcerados. Para isso, deve ser fortalecido no Sistema Prisional um processo educacional no qual essa população possa experimentar interação e dialogismo, exercitando valores, atitudes e condutas que sejam condizentes com o que apregoam os Direitos Humanos.

No tocante à raça, há a predominância de negros e negras, representando 53,7% do universo total do sistema penitenciário estadual, entre homens e mulheres. Neste sentido, Alagoas não difere da realidade brasileira. Como podemos constatar, segundo o Anuário Brasileiro de Violência (2019/2020), o sistema carcerário do Brasil está se tornando, ano a ano, espaços destinados a um perfil populacional com uma forte presença de negros/as. “No Brasil, se prende cada vez mais pessoas negras” (BRASIL, 2020).

No estado de Alagoas, tomando como foco o processo educativo, podemos verificar que há um grande contingente de indivíduos que são apenas alfabetizados, sendo que a maioria não concluiu o Ensino Fundamental, segundo dados apresentados no quadro 1:

Quadro 1 - Perfil da população adulta do sistema prisional

NÍVEL	QUANTIDADE	PERCENTUAL
ALFABETIZAÇÃO	447	13,22%
ENSINO FUNDAMENTAL INCOMPLETO	2.292	67,77%
ENSINO FUNDAMENTAL COMPLETO	172	5,09%
ENSINO MÉDIO INCOMPLETO	224	6,62%
ENSINO MÉDIO COMPLETO	199	5,88%
ENSINO SUPERIOR INCOMPLETO	23	0,68%
ENSINO SUPERIOR COMPLETO	25	0,74%
TOTAL	3.382	100,00%

Fonte: Plano Estadual de Educação nas Prisões (2015) – Biênio (2016-2017)

Como podemos observar, poucos sujeitos conseguiram alcançar etapas de escolaridade mais avançadas porque ficaram retidos no Ensino Fundamental ou porque foram expulsos da escola. Em termos gerais, as relações sociais em nosso país, especificamente em Alagoas, têm sido marcadas fortemente por traços de autoritarismo, o que é uma herança do passado colonial, cujos reflexos reverberam no abandono e no descaso para com os sujeitos pobres que estão em conflito com a lei. Desse modo, normas de convivência essencialmente antidemocráticas foram fixadas, conservando os pilares de uma sociedade escravocrata e fortemente hierarquizada.

Sobre isso, historicamente, considera-se que a formação do estado de Alagoas foi pautada por relações autoritárias, já que os donos dos latifúndios foram protagonistas e articuladores das relações sociais a partir do próprio poder. Analisando essas relações na sociedade alagoana, é possível entender a centralização do poder como meio de estabelecimento de diretrizes que perduram até a contemporaneidade. Nessa perspectiva, criou-se, em Alagoas, a cultura do silêncio, conforme a qual o poder da classe dominante é imposto à população carente, a qual se conforma com o adestramento do corpo e da mente dos sujeitos.

Percebemos que esse poder foi construído desde as raízes coloniais de Alagoas, a partir de relações de trabalho escravocrata no latifúndio

e na monocultura da cana-de-açúcar. Esse modelo social traz as figuras do senhor de engenho e do coronel, que, posteriormente, assumem os cargos políticos no estado como atores centrais da sociedade alagoana, colocando-se como os únicos que são aptos a exercerem o poder, o que trouxe, como resultado, a marginalização dos demais indivíduos em relação a esses poderosos.

Nesse panorama, as relações sociais foram sendo realizadas por meio da dinâmica do mando e da obediência, já que as diferenças e as assimetrias foram sempre transformadas em desigualdades que reforçam o ideário de mando-obediência. Esse círculo vicioso permitiu o crescimento de um contingente de pessoas analfabetas que, ao longo da história, muitas vezes por falta de emprego, envolveram-se em delitos e na criminalidade.

Muitos desses sujeitos, diante da falta de oportunidades, até hoje, chegam ao sistema prisional e nesse espaço, perpetua-se a sua invisibilidade. Consequentemente, em muitas circunstâncias, a educação no estado alagoano reproduz a não existência desses grupos sociais, conforme expõe Arroyo (2010, p. 15),

As políticas socioeducativas são vistas como de pouca eficácia para a profundidade das desigualdades e para a complexidade da questão social que as reações de suas vítimas provocam. São vistas como políticas lentas, de longo prazo, e ainda exigem a colaboração não confiável do corpo docente e dos educandos. A superação do analfabetismo, o aumento da escolarização, para a inclusão, inserção ordeira na cidadania, no trabalho, na ordem social não são vistas como políticas eficazes, dada a urgência do controle das consequências sociais do aumento das desigualdades, até em adolescentes e jovens. A opção tem sido por políticas de controle, não de

convencimento, mas de repressão, expulsão, até de eliminação de adolescentes e jovens “violentos”.

Compreendemos, portanto, que o estado de Alagoas ainda não conseguiu assumir, de fato, um compromisso social e político explícito e visível, traduzido em políticas públicas educacionais para esse público.

Diante dessa realidade, como integrantes do Fórum da EJA, entendemos que o Sistema Prisional pode seguir a concepção de uma educação libertadora baseada na perspectiva freireana, que seja capaz de colocar o apenado/aluno como sujeito e não como objeto do processo educativo, enfatizando a importância e o respeito às experiências, às identidades e aos saberes construídos por esses indivíduos.

Partindo da compreensão do ser humano como um ser inacabado, isto é, como um ser em processo constante de autoconstrução e que se faz presente no mundo, defendemos, portanto, que a educação nas unidades prisionais pode permitir aos sujeitos uma possibilidade de relação com o mundo, sobretudo por meio do processo de ressocialização, acentuando o que Freire (1983, p. 124) nos ensinou, e ainda nos ensina, ao dizer:

Se, para uns, o homem é um ser da adaptação ao mundo (tomando-se o mundo não apenas em sentido natural, mas estrutural, histórico-cultural), sua ação educativa, seus métodos, seus objetivos, adequar-se-ão a essa concepção. Se, para outros, o homem é um ser de transformação do mundo, seu quefazer educativo segue um outro caminho. Se o encararmos como uma “coisa”, nossa ação educativa se processa em termos mecanicistas, do que resulta uma cada vez maior domesticação do homem. Se o encararmos como pessoa, nosso fazer será cada vez mais libertador.

Por esse viés, valoriza-se uma educação que considera os indivíduos em situação de privação de liberdade como ser humano, com uma realidade histórica que pode ser mudada, como um ser inacabado e, conseqüentemente, inconcluso. Desse modo, a aquisição de conhecimentos se constitui como um processo que abrange a vida inteira do indivíduo. Da mesma maneira, ressaltamos a urgência em alocar os recursos necessários para a implementação de medidas nesse sentido. Assim, permanece a denúncia.

Historicamente, muitos governos se sucederam em Alagoas, mesmo assim, os indicadores da educação para pessoas em situação de privação de liberdade continuam os piores possíveis, pois faltam, principalmente, políticas sociais que garantam condições dignas aos sujeitos encarcerados. Nesse aspecto, a educação de pessoas em situação de privação de liberdade em Alagoas, ainda não consegue superar a naturalização do silenciamento; ao contrário, ela continua acontecendo de maneira compensatória, fortalecendo a ideia de fronteiras e de subalternização. Sobre isso, o pensamento hegemônico legitimado por teorias pedagógicas conservadoras, cujo cerne se baseia na ideia de que a educação é um percurso do polo negativo da incultura para a cultura e da ignorância para o saber, foi sendo construído como forma de conformar jovens e adultos em situação de privação de liberdade.

Os sujeitos privados de liberdade em Alagoas: especificidades e realidades

Inicialmente, afirmamos que os educandos do sistema prisional são sujeitos na condição de cidadãos, com especificidades e realidades próprias. Esses jovens e adultos, segundo Moura (2007, p.1), “podem ser caracterizados sob os aspectos sociais, econômicos, políticos, culturais, psicológicos, pedagógicos, entre outros”.

São pessoas oriundas do campo ou da cidade que, na maioria das vezes, estavam desempregadas ou estavam trabalhando na informalidade antes de adentrar no sistema prisional. São indivíduos que trazem muitos aprendizados de suas experiências de vida, pois, em grande parte, foram estudantes evasivos ou desistentes em suas trajetórias escolares, sendo sujeitos de várias culturas, além de apresentarem outras particularidades que envolvem suas realidades (MOURA, 2007). Esses sujeitos ainda trazem os rótulos da negatividade expedidos por uma sociedade que lhes nega direitos e oportunidades diante de suas vivências.

Por conta disso, são pessoas que pararam de estudar ou que nunca frequentaram a escola, são sujeitos em muitas circunstâncias à pobreza, ao analfabetismo, ao desemprego, dentre outras vulnerabilidades sociais. Por essa ótica, compreende-se que essas pessoas necessitam de oportunidades para garantir e ampliar sua escolaridade e seus saberes para se estabelecerem na atual sociedade, que é bastante excludente.

Assim, esses sujeitos/alunos são, indiscutivelmente, os que estão em situações desfavoráveis em relação a situações de empregabilidade ou de ingresso no mundo do trabalho, sobretudo após passarem pelo sistema prisional. São aqueles que, em algum momento, desistiram de procurar emprego por falta de escolaridade ou por não terem nenhuma atividade profissional adequada. Assim, ficaram fora das práticas laborais e todas essas questões podem ter motivado no envolvimento de situações de violência e delitos.

Constata-se, por suas realidades e contextos, que essas pessoas enfrentaram grandes dificuldades para retornar aos bancos escolares. Essas dificuldades, que são essencialmente sociais, prejudicaram no aprendizado, conforme expõe Moura (2007, p. 4),

As dificuldades para se manter nas salas de aula são muitas e vão desde o horário das aulas, a motivos econômicos, familiares e pessoais. Por exemplo, pelo fato das aulas serem no turno noturno,

alguns acabam desistindo, pois, após trabalharem exaustivamente durante o dia, preferem tirar a noite para descansar. A necessidade de trabalhar é para o público de EJA uma prioridade, logo, muitos têm que optar entre o estudo ou o trabalho, tal opção acarreta, quando não em desistência do curso, em faltas contínuas às aulas e, conseqüentemente, prejuízo na aprendizagem.

Dessa forma, a respeito dos educandos da EJA que estão no sistema prisional, pode-se constatar que são indivíduos que têm especificidades nas experiências de vida. A esse respeito, Andrade (2004) ressalta que esses estudantes nas escolas são rotulados e ligados ao “fracasso escolar”. Sendo assim, o sistema prisional só reafirma os rótulos que os próprios sujeitos já trazem, ou seja, no geral, esses estudantes são carimbados com negatividade por uma sociedade que lhes nega direitos e oportunidades diante de suas circunstâncias de vida. Segundo Andrade (2004, p. 1),

Estamos falando de trabalhadores e não-trabalhadores; das diversas juventudes; das populações das regiões metropolitanas e rurais; dos internos penitenciários, contingentes esses que, em sua grande maioria, são formados por jovens; afrodescendentes; como também portadores de necessidades especiais, entre outros.

Pelo exposto, compreendem-se as especificidades desses sujeitos/educandos e reafirma-se que a escolaridade, mesmo dentro do presídio, representa esperança de dias melhores, considerando que, para muitos, o direito de estudar foi negado.

Em geral, essas pessoas possuem um processo de leitura e escrita rudimentar, uma vez que boa parte mal frequentou os bancos

escolares. Sobre isso, concordamos com Cavalcante (2009, p. 14) quando afirma que

[...] são pessoas que se envolvem em diversos eventos e práticas de letramento a partir dos acontecimentos da vida cotidiana, através das experiências com familiares, comunidade, mundo do trabalho, e em saídas e entradas da escola. Sendo assim, essas experiências anteriores e os conhecimentos prévios desses alunos não podem ser simplesmente apagados ao chegarem à escola.

Como citado, compreende-se que esses educandos trazem para o espaço do presídio, experiências advindas dos seus cotidianos. São saberes e vivências que não podem ser invisibilizados no contexto educativo do sistema prisional e que, por isso, devem ser reconhecidos como formas de aprendizagens. Em meio às dificuldades que enfrentam diante da privação de liberdade, que é ampliada pela ausência de expectativas de profissionalização para que posteriormente possam ser reinseridas na sociedade, essas pessoas encaram a competitividade da sociedade que lhes espera de forma acanhada, sentindo-se despreparadas para o retorno a esse mundo do trabalho.

Cabe ressaltar que os anseios desses educandos jovens e adultos, em relação à escolarização no sistema prisional, apresentam-se como perspectivas de acolhimento e de autorreconhecimento, como seres que têm direito à escolarização. Esses sujeitos têm o processo de escolarização marcado por idas e vindas. Nesse sentido, a escola do e no presídio deve reconhecer seus valores, culturas, histórias, movimentos e memórias, numa perspectiva dialógica, compreendendo que o diálogo tem um valor de transformação, pois transformar o mundo e os homens é “libertar os oprimidos de sua condição de opressão [...]”. Sendo a palavra um direito de todos, e não um privilégio, como muitos defendem” (FREIRE, 1983, p. 45).

Assim, como mostram as afirmações expostas anteriormente por vários autores, lembramos do que Freire (2005, p. 32) assegura: “Esses educandos são seres inacabados”, por isso há a necessidade de uma educação mais ampla, que possibilite a construção da ascensão de suas autonomias. Diante disso, entende-se que as especificidades, as diversidades e os saberes dos educandos devem ser considerados nos currículos do processo educacional no presídio. Cabe ainda ressaltar que os cursos e os programas, nesse espaço, podem primar por uma educação libertadora e emancipatória, isto é, uma educação que propicie ao educando conhecimento crítico sobre a realidade natural e social em que está inserido.

Nesse panorama, no que diz respeito ao governo federal, a partir de meados da década de 2000, foi retomada a atenção e foram apresentadas propostas de oferta de educação para o sistema prisional. Algumas iniciativas foram do Ministério da Educação (MEC), a exemplo das práticas de alfabetização associadas ao Programa Brasil Alfabetizado (PBA), que propicia alfabetizar a população carcerária; a oferta do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), que favorece possibilidades de acesso ao ensino superior. Há, ainda, o oferecimento de oportunidade de realização do Exame Nacional de Certificação de Educação de Jovens e Adultos (Enceja), que certifica o indivíduo no nível da educação básica.

Essas ações para a educação em prisões foram incluídas ao Plano de Ações Articuladas (PAR) e no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Em nível mais abrangente, observamos que foi de suma importância a inclusão da EJA ao Fundeb, o que criou mais uma fonte de recursos e financiamentos para atender a educação no sistema prisional.

Apesar dos esforços, das lutas e das resistências dos fóruns, dos organismos institucionais, das organizações não governamentais e dos grupos de estudo e pesquisa em prol da oferta da EJA no sistema prisional brasileiro e, especificamente alagoano, entendemos que a oferta ainda

não atende à demanda necessária da população encarcerada, fato esse que aponta para uma negação do direito constitucional à educação, o que nos leva a perceber que a escolaridade nas prisões ainda é um desafio a ser enfrentado pelos organismos públicos brasileiros.

Considerações finais

Em vista do exposto, este texto buscou tratar dos diálogos possíveis entre o Faeja e o sistema prisional em Alagoas. Como foco, trouxemos reflexões específicas sobre os sujeitos jovens e adultos que estão em situação de privação de liberdade no estado de Alagoas. Como membros do Faeja, o nosso entendimento é o de que se faz necessário pensar sobre a importância da oferta de educação nos presídios, considerando suas múltiplas dimensões e intencionalidades. Nesse sentido, não podemos pensar na oferta de educação para a população encarcerada, seja no âmbito nacional, seja no âmbito alagoano, de forma desvinculada de dois pilares: educação e trabalho.

Considera-se, portanto, que a educação para as pessoas privadas de liberdade deve somar esforços com a educação escolar e profissional, para garantir o empoderamento dessas pessoas, sendo uma proposta político-pedagógica orientada a partir de uma educação libertadora, cujo objetivo seja contribuir com o apenado para o convívio social.

Além disso, nesse contexto, acreditamos que a oferta da EJA aponta para a esperança de que poderemos superar o preceito colonial que sobrevive em pleno século XXI de que “bandido bom é bandido morto”. Essa é uma frase de quem não conhece o respeito ao outro, de quem não reconhece no outro o seu semelhante, ou de quem concorda com a ideia de que a justiça e a punição devem ocorrer pela eliminação de quem é considerado desviante da sociedade.

Enfim, defendemos a ideia de que uma das funções do sistema prisional é a de permitir que o indivíduo privado de liberdade continue

cumprindo sua pena, sem ser eliminado posteriormente da sociedade, e que possa, por meio da oferta da EJA no sistema prisional, ter possibilidade de atingir a sua emancipação, superando a perspectiva de uma educação que subjuga e adapta os sujeitos, porque nenhuma proposta de educação é neutra, ao contrário, é sempre repleta de intencionalidades. Lutamos e resistimos, como parte do Faeja, por uma educação em prisões de perspectiva freireana, cuja base é a libertação e a humanização como atos políticos e dialógicos contra qualquer forma de desigualdade. Eis o nosso desafio.

Referências

- ALAGOAS. **Plano Estadual de Educação nas Prisões**. 2015. Disponível em: <http://www.seris.al.gov.br/educacao-producao-e-laborterapia/plano-estadual-de-educacao-nas-prisoas/livreto%20educacao%20e%20trabalho%20v.2.pdf/view>. Acesso em: 20 mar. 2021.
- ALAGOAS. **Projeto Lêberdade** - remição da pena pelo estudo, através da leitura, no sistema prisional de alagoas. Ano. Disponível em: <http://www.seris.al.gov.br/educacao-producao-e-laborterapia/projeto-leberdade/Leberdade%20revisado%202%20-%20versao%20definitiva%20-%2015.03.17.doc/view>. Acesso em: 20 mar. 2021.
- ALAGOAS. **Resolução Normativa nº 040/2014 – CEE/AL**. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CEE-AL_2._Resoluua7aa3o_Normativa_de_Ed_do_Campo.pdf. Acesso em 20 de março de 2021.
- ANDRADE, Eliane Ribeiro. Os sujeitos educandos na EJA. TV Escola, Salto para o Futuro. Educação de Jovens e Adultos: continuar... e aprender por toda a vida. **Boletim**, v. 20, 2004.

ANDRÉ, Marli; LUDKE, Menga. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U, 2004.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Currículo, território em disputa.** Petrópolis: Vozes, 2010.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Outros Sujeitos.** Outras Pedagogias. Petrópolis: Vozes, 2014.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Passageiros da Noite:** do trabalho para EJA: itinerário pelo direito a uma vida mais justa. Petrópolis: Vozes, 2017.

ARROYO, Miguel González. Quando a violência infanto-juvenil indaga a pedagogia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 787-807, 2010.

BRASIL. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública.** Fórum Brasileiro de Segurança Pública www.forumseguranca.org.br. ISSN 1983-7364. ano 14. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.** Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, seção 1, n. 124, p. 8-12, jul. 2015.

BRASIL. **Decreto nº 7.626.** Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional. Brasília: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 2011.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, jul.1990.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394/96**. Brasília: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, de 1996.

BRASIL. **Lei n. 7.210, de 11 de julho de 1984**. Brasília: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 1984.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 02, de 19 de maio de 2010**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14906. Acesso em: 07 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Justiça. Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária. **Resolução nº 03, de 11 de março de 2009**. Acesso em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10028-resolucao-3-2009-secadi&Itemid=30192. Acesso em: 07 mar. 2021.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Brasília: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 2006.

BRASIL.– SINASE. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. CONANDA. Brasília: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 2006.

CAVALCANTE, Valéria Campos. **Leitura na Educação de Jovens e Adultos**: um estudo de eventos e práticas de letramento em salas de aula do 1º segmento. 000f. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2009.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. Anuário brasileiro de segurança pública, São Paulo, 2014.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa qualitativa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUDWIG, Antonio Carlos Will. **Fundamentos e prática de metodologia científica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MOURA, Tania Maria de Melo. **Os alunos jovens e adultos que buscam a Educação de Jovens e Adultos**: quem são e o que buscam na escola. Maceió: Ufal, 2007.

SILVA, Eduardo Jorge Lopes da. Paulo Freire e a educação popular libertadora dos homens/mulheres. In: LOPES, Eduardo Jorge; AMORIM, Roseane Maria de. **Paulo Freire**: culturas, ética e subjetividades no ensinar e aprender. João Pessoa: CCTA/UFPB, 2018.

4

A POESIA DE UMA VIDA: OLHARES REFLETIDOS NO “POEXÍLIO” DE UM EDUCADOR “LIVRE”

*Carla Gillyane Santos Nascimento
Leilson Oliveira do Nascimento*



Início de conversa

Depois de estarmos há um tempo na Escola Estadual de Educação Básica Educador Paulo Jorge dos Santos Rodrigues¹⁰, uma interrogação é instigada por nós profissionais que trabalhamos neste contexto, que é o porquê da sua denominação. Quem foi a inspiração? Num dos encontros com a coordenação, as inquietações e os questionamentos sobre a história da figura que deu nome à escola foram sendo esclarecidos gradualmente. Entretanto, o desejo de conhecer mais sobre a vida deste protagonista foi intensificado, quando num projeto da escola se pensou em trabalhar, com os estudantes, os poemas de Paulo Jorge, no livro denominado *Poexílio*. Foi estimulante conhecer um pouco mais sobre alguém que, enquanto esteve na condição de preso, permitiu-se compor poesias e ações educativas que marcaram a educação na prisão em Alagoas.

A escrita é um autêntico processo de construção e reformulação de ideias e posicionamentos que se fundem e se contradizem. Cada tipo de escrita desperta o momento de euforia, de conflito, de buscas e de descobertas sobre si e sobre as demais coisas que fazem parte da vida. É válido ressaltar o teor artístico da escrita, como uma arte que expressa contextos vividos e vistos; também, ela é uma terapia necessária, que movimenta as subjetividades, compreensões de mundo, entre outros. A escrita é um aglomerado de presenças e práticas, ou seja, não está isolada de outras artes, por isso sua riqueza precisa ser apreciada e revisada. Enfim, a escrita está diretamente relacionada à identidade dos sujeitos, aos gostos, à inspiração e à criatividade, por esse motivo Paulo Jorge Rodrigues afirmou que a poesia, composição que se revela na escrita, ajudou-o a suportar todo o dilema por que

10 Localiza-se no bairro Antares em Maceió/Alagoas uma unidade escolar da rede estadual de educação com possibilidades de oferta da Educação de Jovens e Adultos para comunidade local e adjacentes, porém voltada ao atendimento das unidades prisionais e de internação socioeducativas situadas na capital alagoana.

passou, enquanto privado de liberdade, bem como garantiu seu espaço e crescimento interno e externo.

Lançamos mão da perspectiva qualitativa, isso porque Lakatos e Marconi (1992) afirmam que é no campo da subjetividade e do simbolismo que se encontra a abordagem qualitativa. Esta abordagem aproxima intimamente o sujeito do objeto, influenciando uma empatia nas ações humanas que são portadoras de significados. Ainda, acrescentam que o modelo qualitativo percorre os passos da descrição, compreensão e explicação, atingindo as dimensões: simbólica, histórica e concreta. Baseamo-nos em analisar as falas, os escritos e os documentos como fontes de revelação, trabalhando os valores, crenças, representações, hábitos, atitudes e opiniões. Mediante esses apontamentos, e considerando os propósitos deste capítulo, partimos do entendimento de que os materiais analisados, numa pesquisa qualitativa, não são puramente dados, mas construções, composições que emergem dos arranjos metodológicos do investigador. Portanto, fizemos uso da análise documental, que é uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, a qual considera os materiais escritos como fonte de informação, tais quais, cartas, diários pessoais, registros fotográficos, livros, arquivos, memorandos, autobiografias, dentre outros (LUDKE; ANDRÉ, 2013). Ou seja, além de analisar o livro *Poexílio*, também tivemos contato com outros documentos pessoais de Paulo Jorge, os quais contribuíram na legitimidade das discussões movimentadas nesta escrita.

Esse capítulo tem por objetivo abordar a visão que o educador Paulo Jorge, por meio, essencialmente, dos seus poemas no livro *Poexílio*, construiu sobre a sociedade e a educação no período em que ele se encontrava exilado no antigo presídio São Leonardo, na capital alagoana, como também dar visibilidade a um sujeito que marcou a história da educação nas prisões, no estado de Alagoas, e que se transformou numa referência propulsora de outras questões quando se pensa na educação para os privados de liberdade.

A autenticidade da sua escrita, por meio dos poemas, precisa ser valorizada em Alagoas, pois Paulo Jorge foi o ator, o escritor, o poeta e o educador no chão da prisão que rompeu com a visão do dualismo entre teoria e prática. Ressaltamos que ele foi um sujeito com marcantes indícios de um educador popular, pois para essa afirmativa, voltamos o olhar para tal modelo de educação, que se constitui pela valorização dos saberes prévios do indivíduo e de suas realidades culturais, na construção de novos saberes. Trata-se de uma educação marcada por uma concepção libertadora, que tem como ponto de partida o pensar do povo. Nesse modelo, o conhecimento é voltado para a transformação da realidade, através da elevação do nível de consciência, com vistas à organização popular. Esta concepção fica cada vez mais evidente por meio da análise da trajetória de vida de Paulo Jorge, como também por seu nível de consciência crítica que se consolidou dentro do seu convívio social e cultural.

Sua afinidade com a literatura (como ele mesmo colocou em sua autobiografia no livro *Poexílio*), os cursos de formação e capacitação na área da Educação de Jovens e Adultos (EJA), e as interligações construídas no ambiente prisional, durante e depois de sua detenção, foram pré-requisitos determinantes para a formação deste sujeito, que entra no cárcere para cumprir uma sentença e sai deste mesmo lugar com um alvará de soltura e uma portaria governamental, que lhe nomeavam gerente de educação do sistema prisional de Alagoas.

Quem conhece Paulo Jorge Rodrigues?

Não é simples falar sobre alguém, quando este não pode mais expor sobre si, entretanto suas ações e marcas dentro de um tempo não deixam de ter uma voz. Mesmo considerando que descrever identidades não seja algo tranquilo, nesta escrita, há um esforço de detalhar as identidades que se cruzam e se constroem na pessoa de Paulo Jorge,

mesmo fazendo um recorte do que desejamos ver na sua vida. Observe alguns trechos da sua autobiografia:

Aos 05 de junho de 1957, nasci às 11 horas de uma manhã chuvosa. Minha mãe genética não tinha condições financeiras e meu pai desaparecera de imediato, ficando difíceis todas as possibilidades de minha convivência familiar. Resumindo, aos seis anos de idade, fui entregue a minha tia de segundo grau que me criou (RODRIGUES, 2001, p. 15).

Paulo Jorge, na sua autobiografia encontrada no livro *Poexílio*, discorreu que, mesmo não finalizando o ensino médio na sua totalidade, viveu sua escolarização de maneira intensa, pois passava muito do seu tempo na biblioteca, consumindo livros de vários gêneros e tipos.

Fiz o primeiro grau no SENAC, onde fui bem destacado nos primeiros trabalhos poéticos, pois o SENAC tinha certo vínculo com o SESC e lá existia uma excelente biblioteca, a mais bem equipada na época. Foi quando desenvolvi minha vida literária. Tinha uma leitura muito eclética, lia de tudo, desde Monteiro Lobato a Machado de Assis. Participei de diversos concursos na biblioteca e arborei todos os prêmios. Tudo isso aconteceu de 1970 a 1976. No segundo grau, eu segui na mesma linha de conhecimento, lembro-me foi no colégio Professor Benedito de Moraes (Pajuçara). Sempre me destaquei na redação, nas crônicas... Participei de um trabalho literário [...] e meu trabalho foi em primeiro lugar no âmbito estadual. Em 1979, deu uma louca na cabeça e resolvi viajar, curtir minha juventude. [...] Nessa época abandonei meus estudos na terceira série do 2º grau... (RODRIGUES, 2001, p. 15).

Após abandonar os estudos e desistir de participar, em Brasília, do projeto literário que ganhou em primeiro lugar, no ano de 1979, viajou para viver novas experiências. Ao voltar para Maceió, depois de um ano, por ser muito versátil, trabalhou com pintura, decoração, laboratório de análises clínicas e empresas de segurança. Até que em meados de 1985, afirma que conheceu novas pessoas do meio da música e do teatro, e começou a fumar maconha, que era uma moda na época. Observamos que, num período de 11 anos, Paulo Jorge não parou de fazer uso da maconha e se intitulou de “maluco beleza” e, ainda, é importante mencionar que, nesse ínterim, a poesia não fazia mais parte da sua vida, passou um tempo esquecida.

Em 4 de abril de 1998, sua vida muda completamente quando é pego portando 700g de maconha e foi processado pelo artigo 12 do Código Penal. Sobre si descreve:

Minha vida passou por uma metamorfose tanto física, quanto psíquica. Com o sofrimento, desespero e dor, foram-se alinhando momentos que se revelaram em poemas, poesias, crônicas e ensaios literários. Tive que me adaptar a essa nova experiência como desafio à vida, à minha... (RODRIGUES, 2001, p. 17)

Assim sendo, os poemas e as poesias voltam a fazer parte da vida de Paulo Jorge dentro do cárcere, e tipificam um oásis em meio ao deserto, um escape, um consolo para enfrentar um contexto tão repugnado, contraditório e marcado por signos da diferença. O livro *Poexílio* é resultado de vários sentimentos, emoções, aprendizagens, conflitos, reflexões e esperanças. Por causa do ambiente em que se encontra, Paulo Jorge, de fato, passa por uma metamorfose. Sua visão sobre a sociedade e a educação é desenvolvida, e isso marca sua vida significativamente.

É inevitável ler o livro e não ser confrontado com o cotidiano da prisão, de um sujeito privado de liberdade que se sente como uma escória social. Por meio dos poemas, compreendemos o contexto de sofrimento, de solidão, de rejeição, de sobrevivência e dos símbolos que fazem parte da estrutura do lugar. Tudo isso é, praticamente, uma cerimônia de desumanidade que Paulo Jorge é obrigado a enfrentar, como também dificuldades no próprio convívio com os outros apenados que, para tal, precisou fazer uso da lei do silêncio para poder sobreviver. Mas, para além disso, percebemos um sujeito que sonha com a liberdade, com a dignidade e com um país mais humano, que se movimenta em ações em favor do povo, principalmente, por meio da educação. O mais interessante é compreender que o ambiente mais que contraditório fez um Paulo Jorge mais amadurecido e diferenciado pela ótica que desenvolveu sobre a sociedade e a educação. Nessa direção, a poesia foi a força motriz dessa experiência que precisa ser compartilhada, como ele mesmo disse:

A única forma que encontrei para suportar todo
esse dilema fora
Lendo, ensinando, participando, e criando
A poesia obteve destaque e eu consegui brilhar
Garanti meu espaço, cresci interiormente e
externamente (RODRIGUES, 2001, p. 20)

Foram dois anos registrando seus poemas (1999-2000), quando a Secretaria Estadual de Educação de Alagoas desenvolveu ações educacionais no sistema prisional, as quais preparavam os apenados com escolarização a nível de Ensino médio para alfabetizar seus pares. Diante disso, Paulo Jorge, imediatamente, colocou-se à disposição e, este momento marcou o início da história de educação formal no âmbito das prisões em Alagoas.

No sentido de desejar ser útil, começou a desenvolver uma forma de escolarização totalmente independente, na cela. Não demorou para

que Paulo Jorge percebesse que os companheiros de cela não sabiam ler, então, começou a ensiná-los, e essa prática se ampliou para os presos das outras celas. Ele motivava e insistia que tais sujeitos aprendessem a ler. Desse modo, os companheiros foram contagiados a participar desse ambiente de aprendizagem, ou seja, uma dignidade sendo enxergada a partir da leitura. Paulo Jorge passou a pensar mais efetivamente sobre a importância da educação na vida de um sujeito, principalmente quando se encontra numa situação de privação de liberdade, que é mais do que um complicativo social. Segundo ele, é como se o sujeito apenado deixasse de ser cidadão, por isso a educação deixa de ser um direito direcionado a tais sujeitos. Essa ação de Paulo Jorge ganhou destaque, de modo que, na condição de reeducando, teve a oportunidade de estudar na prisão e trabalhar como monitor. Depois de um tempo, ele se tornou o pioneiro do movimento de educação dentro do sistema prisional de Alagoas. Como resultado de tal influência, recebeu comenda do Conselho Estadual de Educação de Alagoas, em 2010, e no Plano Estadual de Educação nas Prisões biênio (2015), ele foi mencionado

Não falar dele seria fazer uma negação da história. E durante muito tempo ele foi o grande referencial da educação carcerária no estado, sua história também resgata e se constitui em histórico para educação prisional no nosso estado. Foi a partir desta experiência de vida que Paulo começa a desenvolver atividades de caráter educacional no sistema carcerário de modo informal e voluntária, e logo, é contratado como educador, onde começa sendo alfabetizador em programas ofertados pela Secretaria Estadual de Educação. E assim, de reeducando até Gerente de Educação do Sistema Prisional Alagoano. [...] Foi ele quem provocou a inserção de educação para os apenados, numa busca incansável conseguiu se constituir uma figura

de referência ao se falar de educação para o sistema prisional, e morreu em 06/04/2008 (ALAGOAS, 2015, p. 23)

Paulo Jorge era um educador popular, inicialmente, voluntário que transformou um ambiente prisional num espaço de aprendizagem. Assim sendo, ganhou credibilidade e seu movimento dentro da prisão foi sendo divulgado e publicado, ganhando notoriedade para além da prisão. Por isso, entre 1999 e 2000, Paulo Jorge sai da condição de preso para trabalhar como gerente da Educação do Sistema Prisional de Alagoas. Escreveu, com suas ações, uma história de oferta da educação, no interior do sistema prisional, a partir da promoção de supletivos e telecurso, sendo uma referência no estado, quando se trata de tal perspectiva de educação. Numa entrevista que deu para a TV Alagoas, em 2005, já exercendo cargo de coordenador, afirmou: “A nossa proposta é erradicar com o analfabetismo e atingir a conclusão do ensino fundamental nas unidades prisionais” (RODRIGUES, 2005). Por causa de toda sua luta, história e conquista, o Conselho Estadual de Educação (CEE-AL) lhe fez uma homenagem, em 2010.

O impacto das ações de Paulo Jorge também foi reconhecido, quando, em 2013, foi proposta pela Superintendência de Políticas Educacionais (Suped) a criação de uma escola que atendesse aos objetivos específicos do público carcerário e socioeducando. Por isso, nada mais válido do que homenagear, mais uma vez, este educador, dando o seu nome à Escola Estadual de Educação Básica Educador Paulo Jorge dos Santos Rodrigues, localizada na cidade de Maceió. Assim sendo, o sonho de Paulo Jorge foi concretizado, quando a escola, de forma regulamentada, chegou ao sistema prisional.

A Escola Paulo Jorge foi pensada para ser uma referência em Alagoas ao longo do seu processo de existência para o público que está privado de liberdade. Então, quando se tem um determinado

público tudo circula e transita em torno dele, como o planejar e a busca por compreendê-lo constantemente em sua diversidade. (NASCIMENTO; SOARES; FERREIRA, 2018).

Paulo Jorge, sociedade e educação em *Poexílio*

Há um debate não recente sobre a relação sociedade e escola/educação escolar. A questão é que uma não está separada da outra. Mas, ainda percebemos uma subjetividade socializada, uma percepção esquematizada sobre como a sociedade é e funciona. Por isso, ainda é necessário problematizar a dicotomia insistente entre sociedade e educação escolar, a nível de compreensão de mundo, principalmente, dentro desse tempo contemporâneo em que há rompimentos dos muros da escola e das ações sociais.

Consideramos que sociedade e educação são vertentes que se aproximam, produzindo relações e novos formatos provisórios. E por que não pensar em sociedade e privação da liberdade e/ou sociedade e educação nas prisões? Esta relação direta já é percebida nos poemas de Paulo Jorge. Um indício para nós é que ele, mesmo encarcerado, não estava tão distante dos discursos e posicionamentos sociais que circulavam fora. Isso porque, “[...] os presídios não estão fora da sociedade e nem deixam de seguir regras e normas sociais; ao contrário, são tutelados pela sociedade e cumprem a legislação produzida pela mesma [...]” (JULIÃO, 2012, p. 65). Tal dicotomia é uma ilusão.

Em 2001, Paulo Jorge dos Santos Rodrigues lança o seu livro *Poexílio*, produzido pela Editora da Universidade Federal de Alagoas (Edufal), tendo o prefácio escrito pelo professor Rogério Moura Pinheiro, na época reitor da Ufal, e apresentado pela professora Maria José Pereira Viana, Secretária Estadual da Educação, na mesma época. Sob muita gratidão, nesta obra, Paulo Jorge fez uma homenagem ao ex-secretário de Justiça, Rubens Quintella. O livro é composto de poemas que

retratam a sua vida no cárcere, manifestam sua visão sobre a sociedade e a educação, como também seus sentimentos experimentados enquanto está num contexto com marcas de discriminação, rejeição e provocação.

Por isso, compreenderemos nesta escrita, ainda que brevemente, a visão de educação e sociedade que Paulo Jorge manifestou em seus poemas, enquanto privado de liberdade. Se ele falou destas temáticas na prisão, significa que seu posicionamento rompeu com a dicotomia citada acima, pois vale enfatizar que pensar numa educação de qualidade que atende aos rejeitados, aos diferentes, no sentido de caminhar na contramão do discurso de cidadania, não é algo comum. Por isso, ressaltamos que essa figura precisa mais ainda ser notada, pois, não simplesmente teceu debates sobre esta temática, mas viveu o contexto e pensou numa saída digna, que ganha proporções para além da prisão e que não foi inibida enquanto ainda estava nas grades.

Não sabemos o que Paulo Jorge leu na prisão, no entanto podemos refletir sobre sua ótica de educação, que se inicia com a importância da alfabetização, pois segundo ele:

Alfabetizar
É desenvolver
O parecer,
Fazer crer
No próprio saber

Alfabetizar
É para saber.
Falar, calar,
Ver, entender,
Ouvir, discutir,
Para jamais
Dúvidas existir...
(RODRIGUES, 2001, p. 36)

É interessante perceber como alfabetizar está para além da decodificação, para Paulo Jorge. Ele contempla a relação direta entre conhecimento e desenvolvimento, e que o acesso ao conhecer potencializa o sujeito a fazer leituras amplas, capacita na forma de ver o mundo e de se relacionar com ele. A alfabetização descortina possibilidades que o processo de aprendizagem dentro do mundo letrado tem a permitir.

Nessa direção, Freire (1981) argumenta que a alfabetização não se restringe ao aprendizado das técnicas de ler e escrever, mas também “aprender a dizer a palavra em seu verdadeiro sentido, isto é, como um direito de se expressar o mundo, de criar, recriar, decidir e de optar”. Para Freire e Paulo Jorge, a alfabetização produz autonomia nos sujeitos, pois o saber possibilita o ver e, este, o discutir. A formação crítica é resultado de um sujeito que vai além da decodificação, isso porque faz escolhas e assume uma postura diante de uma sociedade contraditória. Ainda, Paulo Jorge concebia a educação como um veículo da reintegração social.

Todo esse contexto de Paulo Jorge nos remete à ótica consolidada de Paulo Freire, que nos provoca a reflexão de uma educação como prática de liberdade, isso porque este autor era um educador humanista e militante que se refletiu em todo conteúdo do livro *Poexílio*, de Paulo Jorge. Assim sendo, Paulo Freire discutiu sobre a importância de uma educação voltada ao oprimido para que tal condição fosse modificada e passasse, efetivamente, a integrar uma sociedade verdadeiramente democrática e pautada na justiça social. Nesse sentido, Freire aponta para a necessidade de uma pedagogia dialógica, que valoriza significativamente o diálogo crítico.

Portanto, Freire é perceptível nas ideias de Paulo Jorge, as quais se alinham na perspectiva de uma educação humanizadora. Esta aproximação com Paulo Freire, na história de vida de Paulo Jorge, foi construída e maturada pela participação em capacitação e formação de professores. Na pesquisa documental, encontramos alguns registros que nos impulsionam a tal afirmação, pois os conteúdos destes eventos foram

baseados, quase que em sua totalidade, nos postulados de Freire. Dentre algumas dessas formações, destacamos: I Seminário Estadual de Educação de Jovens e Adultos, realizado em 1999; Capacitação para Alfabetizadores Voluntários do Projeto Alfabetização Solidária, em 2000; II Encontro do Fórum de Educação de Jovens e Adultos e IV Seminário Municipal de Maceió, ocorrido em 2002; II Semana Paulo Freire, em 2004 e o I Encontro Estadual de Educação em Direitos Humanos, em 2005. Vale ressaltar que, as duas primeiras formações citadas acima, aconteceram quando Paulo Jorge ainda estava no sistema prisional.

Nos documentos de Paulo Jorge, encontramos um pequeno texto que reforça sua identificação com a proposta de Paulo Freire: “Não devemos deixar que a chama da educação libertadora se apague, hoje 02 de maio de 2000, fazem [sic] três anos que partiu para eternidade deixando tão presente e tão renovador um modelo de ensino revolucionário”¹¹.

Os poemas de Paulo Jorge são impregnados de uma visão que rompe a opressão; são testemunhos que apontam para educação como um mecanismo de transformação, principalmente, contra as situações desfavoráveis, às quais o ser humano é submetido. Ainda, seus poemas revelam que, mesmo em situações de limites e adversidades, podemos extrair proveito e aprender com isso. De forma exemplificativa, vejamos um trecho do poema *Algemas*:

É incômoda
Indecente...
Prende as mãos
E não a mente
Subjuga, mas não coage
No melhor que há na gente
(RODRIGUES, 2001, p. 43)

11 Esta narrativa de Paulo Jorge e o poema *Um legado de sabedoria* foram encontrados em uma folha de caderno nos seus documentos pessoais em homenagem à morte de Paulo Freire.

Os privados de liberdade são enxergados em paradoxo com a natureza de ser humano. A prisão é um espaço de perdas, ou seja, perdas da dignidade, da cidadania, da liberdade, etc. Soa uma “consciência” de que o sujeito que chega neste espaço não é mais um alguém, nem um sujeito de direito. No poema *O dono do abandono*, Paulo Jorge afirma:

O mundo me repugna,
E de mim ninguém tem piedade;
Porém, assim eu vivo neste sistema,
Que me priva da liberdade.

A sociedade cria um estigma,
E me coloca como excluído,
Sem perceber que a mesma
É o alvo que me fez hoje, perdido... (RODRIGUES,
2001, p. 26)

Ainda, em outro poema, denominado *Lixo reciclável*, expõe

Encarcerado sinto-me um lixo...
Mas não me deixo passar por baixo,
Só por um capricho...
Ao qual a sociedade insiste em
Me difamar e me classificar, que
para ela eu não existo...
[...]
Pois sei que, cedo ou tarde, serei
Liberto
E o meu papel de cidadão
revitalizado
[...]
E a mudança radical de lixo que sou,
Para lixo reciclável...
(RODRIGUES, 2001, p. 31)

Será a (re)socialização apenas um discurso bonito? Paulo Jorge sentia-se abandonado, desacreditado por todo um sistema que se baseia mais na punição do que na humanização dos sujeitos. Por isso, percebia-se vivendo um processo, no qual “deixa” de ser um cidadão visibilizado, que tem um espaço para ser e exercer direito, para estar num processo esperado pela sociedade de “lixo reciclável”. Ele afirmava que seria revitalizado à tal cidadania que ficou suspensa, enquanto assumia o “papel de detento”. De maneira geral, queremos pontuar que a perspectiva de ressocialização é sinônima de reinserção, reintegração e recuperação, ou seja, um conjunto de condições que visam à humanização e o se tornar útil à sua família e à sociedade, por meio de processos educativos, capacitação profissional, conscientização psicológica e social para os apenados.

Dessa forma, a educação ganha destaque em Paulo Jorge, pois ele uniu a reintegração social como resultado de ações educativas significativas. Dessa forma, Onofre (2015, p. 241) ressalta a importância de

[...] encontrar caminhos para o desenvolvimento de uma educação emancipadora em um espaço historicamente marcado pela cultura da opressão e repleto de contradições: isola-se para (re)socializar, pune-se para reeducar.

Fazendo uma relação de olhares, Paulo Freire (2000, p. 67) concorda que “se a educação sozinha, não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”. A ressocialização deve ser perseguida e, nesta perspectiva, a educação humaniza o privado de liberdade como qualquer outro que tem a capacidade de mudar de direção, ou seja, um olhar humanístico que supera o tempo de detenção. Paulo Jorge indica que a educação parte de uma realidade que não pode ser ignorada, porém valoriza as histórias de vidas, os sujeitos em sua diversidade e que dá ferramentas que possibilitam autonomia, emancipação e perspectivas futuras.

A educação não é a responsável pela reinserção à sociedade, mas é um instrumento que fortalece tal processo, “[...] não podendo tudo, a prática educativa pode alguma coisa [...]” (FREIRE, 1995, p. 241). Ainda, Paulo Jorge aponta, no poema *Educação para jovens e adultos*

Professor e aluno juntos
Aprendem simultaneamente
Através do mútuo conhecimento,
Assim poderemos desenvolver
Novos descobrimentos

Educar, instruir, esclarecer-se:
Essas são as melhores fórmulas de crescer o saber
Nada é mais dignificante
Do que você poder participar, competir e vencer;
Principalmente neste mundo onde tudo gira em
torno do CONHECIMENTO
(RODRIGUES, 2001, p. 49)

Em suma, a educação é um caminho de possibilidades que valoriza as aprendizagens, as interações e as experiências de todos os sujeitos que compõe. Persegue a descoberta e o desenvolvimento do ser humano, porque o ato de educar tem o compromisso de libertação dos sujeitos.

Centrado na educação de jovens e adultos, Paulo Jorge iniciou uma nova história em sua vida e na educação, no complexo prisional alagoano, ainda na condição de preso e, posteriormente, em regime semiaberto por quase uma década. Durante sua trajetória, ele buscou garantir a EJA para homens e mulheres na condição de presidiários, como também para jovens em conflito com a lei, na condição de socioeducandos. Ainda, a escola que tem seu nome também desbrava caminhos para a escolarização destes dois grupos de pessoas que vivem, temporariamente, nas prisões e unidades de internação socioeducativas.

Indubitavelmente, no contexto brasileiro, a EJA, que é a modalidade legalmente concebida para a oferta de educação nas prisões, precisa ser ampliada no âmbito prisional brasileiro, rompendo limites e criando possibilidades para que essas pessoas, de fato, sejam contempladas em seus direitos.

Reflexões finais

Perseguir a escrita é um exercício inacabado, pois é um processo de começos e recomeços. Entretanto, nosso objetivo foi visibilizar Paulo Jorge como protagonista de uma ótica para a educação não neutra, mas que se relaciona com figuras importantes no campo educacional.

Confessamos que foi uma ousadia deste trabalho relacionar, mesmo que brevemente, os poemas de Paulo Jorge com os modos de ver de pesquisadores reconhecidos da educação a nível nacional e internacional; porém, foi um treinamento importante, considerando que tais poemas faziam tantas provocações que este capítulo ainda não deu conta, pois não deixa de ser um recorte de algo em que só foi dado o pontapé inicial.

É interessante perceber como a metamorfose experienciada na prisão fez um sujeito galgar uma ótica e ações que viabilizaram despertamentos e conquistas em Alagoas, para a educação dos privados de liberdade. É importante considerar que é um modo de ver capturado de um sujeito enquanto estava encarcerado e para além do cárcere. Mesmo após sua morte, em 2008, a luta pioneira de Paulo Jorge rendeu frutos e continuidades, como, por exemplo, a fundação da Escola Estadual Educador Paulo Jorge dos Santos Rodrigues, criada em 2014 com a finalidade de estar voltada para as necessidades de escolarização das pessoas privadas de liberdade.

Sobre esse fato, é importante destacar que Paulo Jorge foi sentenciado em 1998 a quatro anos de reclusão, dos quais cumpriu dois

anos da pena em regime fechado e progrediu para o semiaberto, em 2000. No espaço da prisão, contraiu hepatite, doença esta que evoluiu até seu falecimento aos 51 anos.

Compreender o início de uma luta é significativo, pois a partir dele podemos pensar nos avanços, nas resistências e nas necessidades de mudanças que ainda cercam o contexto da educação para os privados de liberdade. Por fim, perceber a educação como meio de transformação do sujeito é inspirador e viável, quando olhamos o *Poexílio*, de Paulo Jorge, e outros poemas deixados por ele de maneira informal. Nesse sentido, concluiremos, trazendo, de uma forma inédita, um poema que o autor fez em homenagem póstuma a Paulo Freire, que intitulou de: *Um legado de Sabedoria*

Educador-mor, anti-racista
Carismático, humanista...
Revolucionário em relação ao seu método;
Alfabetizar na troca de experiências;
Conhecendo o mundo de cada um;
Como forma de crescer, descobrindo-se.
Dialogando para transformar os homens, como
maneira
De educá-los para a vida...

Criticado por alguns...
Cultuado e elogiado por pensadores
Contemporâneo;
Corrente de reflexão que ultrapassou
Os limites da pedagogia,
E continua iluminando frentes
Das questões do nosso dia a dia.

Sempre em busca do conhecer,
Viveu, amou e tentou saber;
Exigente com a ética;

Que tem a ver com a coerência
Na vivência do mundo, no que se diz
E o que se faz com a transparência.
Seguiremos com base para o futuro da educação;
Aprendendo a conhecer, a fazermos, a sermos
E a vivermos juntos...

Por ser constantemente curioso,
É uma das sete personalidades contemporâneas
Na defesa dos atormentados e oprimidos.
Brasil por este ilustre, debes se sentir privilegiado...
Obrigado Paulo Freire por este legado de
sabedoria...
(RODRIGUES, 2000)

Referências

ALAGOAS, **Plano Estadual de Educação nas Prisões**. Secretaria de Estado da Ressocialização e Inclusão Social. Maceió: SERIS, 2015.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

JULIÃO, E. F. **Sistema penitenciário brasileiro**: política de execução penal. Rio de Janeiro: PAPERJ, 2012.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade.

Metodologia do Trabalho científico. São Paulo: 1992.

LÜDKE, Menga; ANDRE, Marli E.D.A. **A Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

NASCIMENTO, Carla Gillyane S.; SOARES, Robenilda Maria Limeira; FERREIRA, Maria José Verônica. Os Desafios De Desenvolver Ações De Aprendizagens No Sistema Socioeducativo De Maceió. *In*: SEMANA INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA; ENCONTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO EM PRISÕES DE ALAGOAS; SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO EM PRISÕES DE ALAGOAS. Maceió, 6,2,1, 2020. Disponível em: <https://www.doity.com.br/anais/sip2018/trabalho/81206>. Acesso em: 13 nov. 2020.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Educação escolar para jovens e adultos em situação de privação de liberdade. **Cad. CEDES.** v.35, n.96, p.239-255, 2015.

RODRIGUES, Paulo Jorge. **Presídio de Arapiraca retoma atividades escolares hoje.** Alagoas 24 horas, 2005. Disponível em: <https://www.alagoas24horas.com.br/829412/presidio-de-arapiraca-retoma-atividades-escolares-hoje/>. Acesso em: 20/10/2020.

RODRIGUES, Paulo Jorge. **Poexílio.** Maceió: Edufal, 2001.

5

E-LEARNING EM CONTEXTO PRISIONAL – REFLEXÕES APOIADAS EM UM PROJETO DE FORMAÇÃO

Rita Barros

Angélica Monteiro



Introdução

Num mundo globalizado, as transformações moldadas pela emergência do paradigma tecnológico têm vindo a gerar uma forma de organização social baseada em redes (CASTELLS; CARDOSO, 2005). Esta organização social permite a interação entre indivíduos, grupos e estruturas sociais, econômicas e políticas, tanto a nível local como a nível global. Neste contexto, os processos de aprendizagem, que se pretendem inovadores e desenvolvidos ao longo da vida, implicam formar cidadãos em linha com novas culturas para a sociedade global, incluindo aqueles que, transitoriamente, se encontram em situação de privação de liberdade e em cumprimento de pena (REIS MONTEIRO; MOREIRA; LEITE, 2016).

A Educação de Adultos no contexto prisional português é, desde 1989, enquadrada pela Recomendação nº R(89), adotada pelo Comité de Ministros dos Estados Membros do Conselho da Europa. Nesta recomendação, o direito fundamental à educação e os princípios humanistas de desenvolvimento pessoal e de reabilitação do indivíduo em situação de reclusão orientam os discursos políticos e pautam as agendas das organizações internacionais.

A tentativa de que os ambientes educativos na prisão sejam os mais aproximados daqueles que fora dela se desenvolvem perde força quando o cenário se reporta a ambientes virtuais de aprendizagem. Face a esta situação, coloca-se o desafio para o que aponta a Recomendação 2006/962/CE do Parlamento Europeu e do Conselho (de 18 de Dezembro de 2006). Esta lembra que a formação de cidadãos da atual sociedade global em rede implica o desenvolvimento da competência de aprender a aprender, e de o fazer em linha com o princípio da aprendizagem ao longo da vida. Neste desafio, não se pode ignorar nem prescindir do acesso às tecnologias educativas, nem impossibilitar os indivíduos delas se apropriarem. Por outras palavras, o acesso e a utilização das tecnologias digitais e da sua capacidade de potenciar outros

âmbitos de aprendizagem não pode criar mais desigualdades e propiciar mais situações de exclusão social e digital (COBO; MORAVEC, 2011).

Em Portugal, por um lado, a legislação reconhece o *e-learning* como um contributo fundamental para a promoção da Aprendizagem ao Longo da Vida¹²; por outro, a educação suportada por tecnologias digitais em contexto prisional levanta importantes questões de segurança, que constituem um dos maiores entraves à inovação da aprendizagem em ambientes virtuais, situação aplicável à escala planetária (BARROS; MONTEIRO; LEITE, 2021; FARLEY; HOPKINS, 2017; HOPKINS, 2015; HOPKINS; FARLEY, 2014). Apesar deste entrave, são de destacar os projetos de intervenção e as atividades que nos últimos anos têm demonstrado ser possível aprender na prisão com o recurso às tecnologias digitais (MOREIRA; MONTEIRO; MACHADO, 2017; BARROS; MONTEIRO, 2015).

O projeto EPRIS, focado neste capítulo, é um exemplo concreto de um projeto português que tem vindo a apresentar essas evidências, não apenas em termos de resultados da sua implementação, como também pelas conclusões decorrentes dos processos de investigação que, paralelamente, desenvolve sobre a educação de mulheres reclusas (BARROS; MONTEIRO, 2015).

O projeto foi aprovado em janeiro de 2014 e encontra-se, em 2020, na sua terceira fase de implementação, tendo resultado de um protocolo de cooperação entre o Instituto Piaget (a entidade formadora e responsável pelo mesmo), o Ministério da Justiça, por meio da Direção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais (DGRSP), e a Santa Casa da Misericórdia do Porto. A sua implementação decorre num Estabelecimento Prisional da região norte de Portugal – Estabelecimento Prisional de Santa Cruz do Bispo – Feminino.

Recorrendo ao *e-learning* enquanto dispositivo de diferenciação pedagógica, o projeto visa ao desenvolvimento de competências digitais,

12 Norma NP 4512/2012 – Sistema de gestão da formação profissional, incluindo aprendizagem enriquecida por tecnologia.

entre outras, para a futura inclusão digital, social e laboral das reclusas (MONTEIRO; BARROS; LEITE, 2015).

Conhecidos os princípios teóricos que sustentam a educação de adultos (ARGHODE; BRIEGER; MCLEAN, 2017), a aposta no *e-learning* teve como pressuposto: (i) a possibilidade de mudança de postura frente às oportunidades de aprendizagem por parte de indivíduos com trajetórias de vida recheadas de insucessos escolares; (ii) a possibilidade da diversificação das atividades formativas suportadas por tecnologias digitais; (iii) e, ainda, a aposta na literacia digital, não apenas para o desenvolvimento de competências digitais, mas também de competências psicossociais, incluindo o pensamento crítico, a gestão autónoma dos tempos de aprendizagem autónoma, a capacidade de relacionamento interpessoal e a disponibilidade para o trabalho colaborativo. A natureza inovadora do projeto é também reforçada pela possibilidade de as reclusas poderem ter os computadores portáteis na cela para a realização das tarefas off-line.

É ainda de salientar o impacto do EPRIS em termos de *advocacy* pelo seu contributo no trabalho de regulamentação da utilização das tecnologias de informação e comunicação (TIC) para o acesso ao ensino a distância nos estabelecimentos prisionais (conforme despacho do Diretor-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais, de 7 de novembro de 2016¹³). Mais recentemente, no contexto da situação de pandemia por Covid-19, o projeto foi referenciado no âmbito da audição da Associação Portuguesa de Educação nas Prisões (Subcomissão para a Reinserção Social e Assuntos Prisionais), na Assembleia da República Portuguesa, a 6 de janeiro de 2021¹⁴.

Podemos dizer que o EPRIS é um projeto cuja implementação no terreno alimentou outra dimensão, a da investigação, e que estas

13 Informação Nº 70/CCGPATP/02-11-2016

14 Site da Associação Portuguesa de Educação nas Prisões (APEnP) disponível em: <http://www.apenp.pt/>

duas sustentaram e sustentam argumentos e evidências com os quais se pretende influenciar os decisores políticos relativamente às possibilidades reais de um modelo pedagógico diferenciador, flexível e adaptado às características da população-alvo e às conhecidas particularidades da sua situação de vulnerabilidade social.

Neste capítulo, partimos da descrição de cada uma das fases da implementação do projeto EPRIS para explorar, na perspetiva das autoras e por ele responsáveis, as estratégias desenvolvidas para ultrapassar obstáculos e ansiedades vividas, mas também as gratificações experienciadas e o significado atribuído ao papel do projeto no trabalho desenvolvido no âmbito dos processos de ensino-aprendizagem ao longo da vida, junto de populações em risco ou situação de exclusão social.

Fases de implementação do EPRIS

A primeira fase de implementação do projeto EPRIS correspondeu a uma fase-piloto, desenvolvida entre janeiro de 2014 e julho de 2016. A criação de condições para a sua implementação exigiu, desde logo, uma série de recursos materiais, que se mantiveram nas fases subsequentes. Neles se incluem os computadores portáteis que as reclusas poderiam utilizar nas suas celas, devidamente customizados para garantir as questões de segurança (por exemplo, foram bloqueadas as portas de entradas para pen's e CD's) e a disponibilização de um sistema de gestão de aprendizagem (no caso, a plataforma Moodle), articulada a uma solução técnica construída para o feito por uma operadora de telecomunicações, para garantia das questões de segurança.

Em termos de conteúdos, a formação focou-se na promoção de competências na utilização das TIC, com o desenvolvimento de um módulo de ambientação à plataforma, que denominámos “Ser Estudante Online”, seguido do módulo de informática básica (processador de texto, folha de cálculo e utilitário de apresentação gráfica).

As opções didático-pedagógicas articularam-se com a exploração de metodologias de ensino-aprendizagem em função do contexto específico de formação, com as ferramentas de intervenção educativa adequadas à população reclusa, já evidenciados em estudos prévios (FARLEY; MURPHY; BEDFORD, 2014). Nelas inclui-se a conceção do ambiente virtual de aprendizagem facilitador do envolvimento das reclusas, por meio do comprometimento com a definição dos módulos de formação, da interface e disposição dos elementos no ambiente de aprendizagem e dos recursos disponibilizados em diferentes formatos (MONTEIRO; BARROS; MAGALHÃES, 2017a; MONTEIRO; BARROS; MAGALHÃES, 2017b).

A gestão de conteúdos e da aprendizagem através da plataforma permitiu a disponibilização e atualização rápida da informação, a comunicação e o apoio à autoaprendizagem, assim como a flexibilização do acesso aos materiais educativos. A formação abrangeu 10 reclusas, tantas quanto o número de equipamentos disponíveis. Embora a formação fosse essencialmente on-line, foi desde logo evidente a necessidade dos momentos presenciais, no início, a meio e no final de cada módulo de formação, pelo que, em rigor, este projeto transformou-se num projeto em modalidade *b-learning*.

Os resultados da implementação do projeto e as recomendações para a ação que deles decorreram foram divulgados junto à comunidade científica, por meio de publicações em revistas (e.g. MONTEIRO, LEITE e BARROS, 2018), livro (MOREIRA; MONTEIRO; MACHADO; BARROS, 2016) e capítulos de livros (BARROS; MONTEIRO; LEITE, 2020; MONTEIRO; BARROS; MAGALHÃES, 2017a), assim como em eventos científicos (BARROS; MONTEIRO, 2015; MONTEIRO; BARROS; MAGALHÃES, 2017b)¹⁵. A dimensão de investigação inerente ao projeto permitiu a

15 Todas as publicações científicas decorrentes do projeto EPRIS estão disponíveis no seu site em <http://digitaliteracy.eu/epris/publicacoes.html#image1-y>.

construção de conhecimento, sustentado em dados recolhidos junto das reclusas, ao longo da implementação do projeto (sobretudo com o recurso a inquéritos por questionário e de *focus group*).

Os resultados desta primeira fase de implementação revelaram-se positivos, refletidos na avaliação interna do projeto (BARROS; MONTEIRO, 2016) e reiterados pela avaliação da Santa Casa da Misericórdia do Porto, o que sustentou a apresentação de uma proposta de continuidade da formação à DGRSP. A análise desta proposta esteve na origem de uma adenda ao protocolo inicial de cooperação que, assinada a 7 de novembro de 2016, permitiu a execução da 2ª fase de implementação do projeto, e que teve o seu término no início de 2019.

Mantendo as linhas estruturais inicialmente protocoladas, nesta segunda fase foram introduzidas alterações em termos de conteúdos e procedimentos, resultantes das experiências e conhecimentos construídos ao longo da primeira fase de implementação. A aposta na diversidade dos módulos de formação atendeu, por um lado, às competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida, previstas na Recomendação 2006/962/CE do Parlamento Europeu e do Conselho, de 18 de Dezembro de 2006, e, por outro, aos interesses e preferências manifestados pelas reclusas. A par de módulos que integraram a primeira fase do projeto, foram introduzidos três novos: (i) um módulo de Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa, para trabalhar competências de expressão e interpretação de conceitos, pensamentos, sentimentos, factos e opiniões, tanto oralmente como por escrito (escutar, falar, ler e escrever), e de interagir linguisticamente de forma correta e criativa em todos os contextos da vida social e cultural; (ii) um módulo de Dinâmicas Educativas no Ambiente Familiar, para trabalhar questões de parentalidade e práticas educativas parentais, módulo este requerido especificamente pelas reclusas, a maior parte delas mães e algumas com os filhos dentro do Estabelecimento Prisional; (iii) e um módulo de empreendedorismo, para trabalhar competências

de identificação do perfil do empreendedor e das vantagens e os riscos de ser empreendedor, de reconhecimento da ideia de negócio e de definição das fases de um projeto.

Reforçando o foco na capacidade de aprender a aprender, esta segunda fase, com base na experiência da primeira fase, orientou a componente de investigação relativa a características específicas da população reclusa, com impacto no processo formativo, em particular as questões relacionadas com a autoestima e autoconceito e com os processos de motivação para a aprendizagem, muitas vezes associados à baixa tolerância à frustração e ao desânimo aprendido no que concerne à formação ao longo da vida (MONTEIRO; BARROS; MAGALHÃES, 2018).

Do ponto de vista de recursos materiais, a divulgação do projeto e o relevo atribuído à responsabilidade social do tecido empresarial nacional levou a que o EPRIS beneficiasse do apoio da Altice Portugal na solução técnica de garantia de segurança. Considerando que o número de equipamento se manteve, esta segunda fase abrangeu outras 10 reclusas.

Finda a segunda fase do projeto, a possibilidade da sua continuidade em termos formais e as necessidades expressas pelo estabelecimento prisional na aposta na formação profissional certificada, levou à conceção da terceira fase. Neste seguimento, em 2019, o projeto candidatou-se à quarta edição do Prémio BPI Solidário, promovido pelo BPI (Banco Português de Investimento) e Fundação “la Caixa”, tendo sido um dos contemplados. Com este prêmio, foi possível adquirir novos equipamentos, nomeadamente 30 novos computadores portáteis para uso por parte das reclusas. Esta terceira fase de implementação do projeto, subitamente interrompida desde março de 2020, focou-se no desenvolvimento de competências de Aprendizagem ao Longo da Vida em ambientes digitais, reforçando a premissa do desenvolvimento de “aprender a aprender”, tal como definido no Quadro de Referência

Europeu de Competências Essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida, veiculado pela Recomendação do Conselho da Europa de 22 de maio de 2018 (2018/C 189/01) (UNIÃO EUROPEIA, 2018).

Esta fase do projeto reforçou as questões relacionadas com a empregabilidade, com vista a preencher a lacuna de conhecimento sobre práticas pedagógicas que sustentam a formação em contexto prisional, apontadas recentemente por Machado, Leite e Monteiro (2019). A formação ministrada em modalidade de *b-learning*, pretende promover o desenvolvimento de competências digitais, competências pessoais, sociais e capacidade de “aprender a aprender”, competências de cidadania e competências empreendedoras e técnicas de procura de emprego.

As formações modulares certificadas inseridas no Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ)¹⁶, no quadro da formação contínua aplicam-se, de acordo com o Decreto-Lei nº 14/2017, de 26 de janeiro, com as devidas adaptações, a grupos com particulares dificuldades de inserção e no respeito pela igualdade de gênero, como é o caso da população reclusa feminina. Está previsto que os módulos de formação estejam em linha com os objetivos e conteúdos das unidades de formação de curta duração (UFDC), de 25 ou 50 horas, constantes do Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ), as quais visam à aquisição dos conhecimentos e desenvolvimento de competências, necessários à integração laboral. A implementação destes módulos de formação beneficia um *know-how* resultante da implementação das fases anteriores do projeto, mas introduz a novidade de serem passíveis de submissão a um processo de certificação profissional ou de sustentarem um processo de reconhecimento, validação e

16 O CNQ apresenta para cada qualificação o perfil profissional, o Referencial de Formação e o Referencial de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) associados.

certificação de competências¹⁷, de acordo com os referenciais de formação existentes para cada área, disponíveis no Catálogo Nacional de Qualificações.

À semelhança das fases anteriores, esta fase do projeto pretende produzir conhecimento científico capaz de apoiar decisões políticas no que concerne à formação profissional em contexto prisional, por forma a contrariar as baixas taxas de adesão e as elevadas taxas de desistência das ações de formação escolar e profissional dos reclusos no cenário nacional, tal como plasmado nos Relatórios de Atividade e Autoavaliação de 2018 e 2019 da DGRSP.

Reflexões sobre o EPRIS: a perspetivas das responsáveis pelo processo formativo

A partir da descrição das fases de implementação do projeto, enunciamos aqui um conjunto de reflexões sobre as situações vividas, tanto do ponto de vista formativo, como em termos de gestão e supervisão, as quais podem constituir um ponto de partida para outros projetos que tenham como público-alvo populações reclusas.

Como já foi referido, na conceção do EPRIS houve o intuito de articular a prática decorrente da implementação do projeto, com uma componente de investigação. A produção de conhecimento visa informar e atualizar a execução do EPRIS, reforçando a lógica de investigação-ação que esteve sistematicamente presente. De facto, muita da produção científica esteve focada na população-alvo, quer em sentido mais amplo, a partir de retratos sobre a evolução do recurso às tecnologias digitais em contexto prisional a nível internacional (BARROS; MONTEIRO; LEITE, 2021), quer em aspetos que diretamente condicionam o processo de ensino-aprendizagem. Dentre

17 Se a candidata tiver, no mínimo, três anos de experiência profissional comprovada pela Segurança Social.

eles, destaca-se a conceção dos ambientes virtuais de aprendizagem para o trabalho com reclusas (MONTEIRO; BARROS; MAGALHÃES, 2016) e a análise de conceitos impactantes nesse mesmo processo, de que são exemplos os estilos de aprendizagem (MONTEIRO; BARROS; LEITE, 2016) ou a autoestima e o autoconceito de aprendizagem (MONTEIRO; BARROS; MAGALHÃES, 2018).

Neste último ponto dedicado às reflexões sobre o EPRIS, desviamos intencionalmente o foco das formandas para a equipe responsável pela formação que, acumulando os já mencionados papéis de coordenadoras, formadoras e investigadoras do projeto, assumem um outro: o de mediadoras. De facto, o papel aglutinador da atividade sistemática de mediação afigura-se como um ingrediente crucial do sucesso do projeto, operacionalizado no estabelecimento de pontes entre múltiplos interlocutores, incluindo necessariamente as reclusas, a equipe alargada de formadores, os/as guardas prisionais, as técnicas de educação do estabelecimento prisional, as entidades signatárias do protocolo de cooperação, já anteriormente mencionadas e, por último, os Centros de Investigação¹⁸.

As duas formadoras principais desenvolveram sistematicamente um trabalho de equipe, à semelhança de um par pedagógico, que se articula em todas as fases do processo, desde a conceção, planificação, implementação e avaliação. Todo este processo foi acompanhado, discutido e estudado no âmbito de estudos de pós-doutoramento.

A experiência prévia de largos anos no campo da docência e da intervenção psicoeducativa, aliada ao trabalho com populações em situação de vulnerabilidade e exclusão social (situações de pobreza, deficiência física e mental, doença mental crônica e outras psicopatologias), justificaram o interesse e o entusiasmo das formadoras

18 RECI – *Research in Education and Community Intervention* (Instituto Piaget) e CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

com a intervenção a desenvolver com uma população, também ela em condição de exclusão social, mas com especificidades únicas.

Se por um lado o facto de se tratar de mulheres reclusas amenizou as ansiedades iniciais (pela suposição de eventuais mecanismos identificatórios), por outro lado, todo o ambiente prisional, fechado, totalitário e punitivo (GOFFMAN, 2001) favorecia a emergência de fantasmas assentes nas representações sociais partilhadas na comunidade de pertença e, em relação à qual, a racionalidade da formação técnica nem sempre conseguiu imprimir os seus filtros.

Apesar de tudo, sobrepujaram-se sempre as expectativas positivas em relação ao projeto, pelo seu carácter inovador e pela convicção de que a privação de liberdade não teria que ser incompatível com a possibilidade de aprender, com os recursos das sociedades modernas digitalizadas. De facto, pela atividade de investigação e pelo conhecimento de outros projetos europeus, ainda que alguns em estado embrionário, era natural a asseveração de que o *e-learning* poderia impulsionar uma mudança de postura frente às oportunidades de aprendizagem: (i) de que a diversificação das atividades formativas com recurso às tecnologias digitais serviria de estímulo à participação ativa das reclusas, ao implicar uma análise crítica da própria situação de vida e do seu percurso formativo; e (ii) de que a formação em literacia digital favorecia a futura reinserção social e laboral.

Os receios em relação à implementação no terreno foram sempre geridos e deles falaremos mais à frente. De momento avançamos apenas que a sua gestão no âmbito do trabalho no estabelecimento prisional implicou, por vezes, improvisação, mas, e sobretudo, uma atuação autêntica e genuína que se preconizou numa relação pedagógica suportada em princípios humanistas. De resto, estes mesmos princípios estiveram na gênese do EPRIS: a garantia de acesso universal à educação e o reconhecimento da necessidade de desenvolver uma sociedade inclusiva (COMISSÃO EUROPEIA, 2005) ou a lógica de crescimento inteligente, sustentável e inclusivo patente na “Estratégia

de Lisboa” COMISSÃO EUROPEIA (2010) e na “Estratégia Europa 2020” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2015). Algumas reservas colocavam-se em relação ao impacto do projeto nas rotinas institucionais e, a nível macroscópico, no defraudar de expectativas no que concerne à sua influência em termos de mudança (efetiva) de política educativa em contexto prisional.

Ao nível dos processos contextualizados pelo estabelecimento prisional, à medida que as redes e os canais de comunicação entre os diferentes interlocutores se intensificaram, mais sentida foi a segurança e o autocontrole percebido por parte das formadoras em relação ao desenrolar do projeto. A mediação serviu aqui como processo estabilizador e como contributo para a coesão de todos os envolvidos.

A opção pelas metodologias participativas incentivou o envolvimento ativo das reclusas em todas as fases de projeto, desde a conceção do ambiente virtual de aprendizagem, à negociação dos conteúdos integrados nos módulos de formação ou às opções didático-pedagógicas (interatividade, atividades, ritmos e estilos de aprendizagem). As reuniões de preparação de cada fase do projeto com as instituições que partilham a gestão do estabelecimento prisional revelaram-se fundamentais, assim como o contacto sistemático com as técnicas da Santa Casa da Misericórdia do Porto. Também o envolvimento dos guardas foi essencial. Nas primeiras reuniões de preparação, a participação dos guardas prisionais permitiu discutir questões de segurança e desmistificar os riscos de quebra de segurança. A possibilidade dos/as guardas prisionais testarem previamente os equipamentos customizados que viriam a ser atribuídos às reclusas serviu também para dissipar inseguranças e perspetivar o projeto de forma mais positiva, o que se veio a revelar importante na facilitação da gestão de espaços e tempos para a formação, quando a inflexibilidade das rotinas é uma constante em meio prisional.

No que concerne à evolução da implementação do projeto nas suas diferentes fases, é relevante destacar a satisfação manifestada com o processo formativo por parte da maioria das reclusas. Não obstante, os momentos de formação implicaram sempre algum grau de imprevisibilidade, nos quais emergiram situações desafiantes e impulsionadoras da criação de estratégias para lidar com: (i) momentos de desmotivação associados à vida em reclusão; (ii) estados de ansiedade e frustração, decorrentes da descrença da possibilidade de aprender; (iii) dificuldades de articulação do tempo dedicado à formação com as tarefas laborais desenvolvidas dentro da prisão; e (iv) circunstâncias de diminuição do interesse em abordar certos conteúdos inscritos nalguns dos módulos da formação.

A complementaridade do par pedagógico constituiu sempre uma mais valia. Algumas dificuldades técnicas de acesso à intranet ou problemas com os equipamentos foram-se mesclando com alguns obstáculos de natureza relacional. Houve sessões em que o clima de tensão entre algumas reclusas parecia tornar iminente algum desacato, com a possibilidade de alastramento do conflito a todo o grupo. Como é evidente, a vivência das reclusas é muito mais ampla do que aquela a que as formadoras tinham acesso quando dos momentos de formação, sendo responsável por momentos de tensão observados no decorrer da realização de *focus group*, por exemplo. Mais uma vez, a funcionalidade do par pedagógico surtiu grande efeito, no sentido de equilibrar o apoio que algumas reclusas reclamavam com o desafio por outras evidenciado. Para ilustrar a procura deste equilíbrio, mencionamos um destes *focus group*, no qual houve necessidade de um dos elementos do par pedagógico relembrar o papel de cada um e de chamar a si a gestão do tempo do contributo de cada uma das formandas, evitando protagonismos desadequados ou manipulações interpessoais.

Após cada sessão presencial prevista na modalidade de *b-learning*, a equipa formativa tinha por hábito reunir para proceder

a uma avaliação e a uma partilha de experiências, o que se revelou imprescindível enquanto elemento tranquilizador do processo de formação e como momento de reafirmação do fio condutor assumido na implementação do projeto.

Considerações finais

Face ao exposto e tendo por base a experiência de investigação e o processo de formação do EPRIS, destacam-se alguns conhecimentos mobilizados, coconstruídos e partilhados pela equipa: (i) conhecimento de si e das outras pessoas (conhecer as próprias competências digitais, identificar necessidades de formação e de conhecimentos face aos contextos e às pessoas, conhecer especificidades, fatores de exclusão digital, diferentes culturas e grupos populacionais, refletir sobre os próprios valores e atitudes); (ii) conhecimentos acerca do contexto (legislação, regras de funcionamento, recursos, segurança, historial, normas de convivência, procedimentos, etc.); (iii) conhecimentos acerca do processo de mediação (consistência, gestão do tempo, escuta ativa; respeito e valorização das diferenças, controle de emoções negativas, gestão de conflitos, criatividade).

Esses saberes teóricos e experiências adquiridos ao longo das três fases do projeto aqui referidas permitiram que se estabelecessem condições para a aprendizagem ao longo da vida, tais como: um clima de confiança, empatia e estratégias de entreaajuda; a valorização progressiva da autonomia digital; a avaliação e monitorização dos progressos individuais e as dificuldades sentidas; a definição de metas e o reajuste de acordo com a realidade e imprevistos.

Em termos de experiência imersiva, destaca-se: (i) a possibilidade de desenvolver novas metodologias e ferramentas de intervenção educativa adequadas a esta população; (ii) a conceção, implementação e avaliação de atividades formativas em modalidade de *b-learning*, numa lógica de aprendizagem ao longo da vida; (iii) a resposta rápida face a dificuldades

decorrentes da formação e o acompanhamento dos esforços individuais em termos de aprendizagem; e (iv) a oportunidade de incentivar dinâmicas de grupo, particularmente as estimuladas em ambiente virtual.

Ficou claro que a comunicação é, porventura, a dimensão mais importante neste projeto. É na construção dessas redes de interação que é possível desenvolver um projeto que, embora implicando as tecnologias digitais, apela à dimensão humana, quer no processo formativo em si mesmo, quer na defesa da igualdade de oportunidades.

A forma como se encara o processo de reclusão e o entendimento das políticas de educação em contexto prisional é, no EPRIS, refletido numa lógica reabilitativa de discursos e práticas, em detrimento de uma lógica punitiva. A privação de liberdade nada tem a ver com a privação da possibilidade de aprender e de construir os pilares para a reformulação de trajetórias de vida conturbadas e de percursos educativos/formativos repletos de insucessos e frustrações. Daí que o projeto encare estas mulheres como formandas e não tanto como reclusas, no sentido em que o papel que desempenham no âmbito do projeto é precisamente o papel de formandas.

A continuidade do projeto EPRIS e as futuras atualizações visam reformular percursos de vida e permitir que estas mulheres se olhem como pessoas capazes de aprender, de concluir com sucesso um processo formativo, isto é, e de (re)aprender a aprender. Estas são as expetativas em relação ao futuro do projeto, mantendo-se sempre fiel ao seu propósito de promover a inclusão social e laboral através das tecnologias digitais, promover a igualdade de género e contribuir para uma educação de qualidade, um dos 17 Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável, definidos pelas Nações Unidas.

Agradecimentos

O estudo aqui apresentado é financiado no âmbito da RECI (Instituto Piaget), com apoio do Prémio BPI “la Caixa” – Solidário 2019 [SO19-00094].

A segunda autora agradece o apoio da Fundação Portuguesa para a Ciência e Tecnologia (FCT, I.P.) e do Fundo Social Europeu – Programa Operacional Capital Humano (POCH) do Programa Portugal 2020, no âmbito do contrato estabelecido ao abrigo do Decreto-Lei 57/2016, alterado pela Lei 57/2017 [2020.01982.CEECIND]. Este trabalho é, ainda, apoiado por Fundos FEDER, por meio do Programa Operacional Fatores de Competitividade (Compete) do Portugal 2020, e por fundos nacionais, através da Fundação para a Ciência e a Tecnologia, IP (FCT)[UIDB/00167/2020; UIDP/00167/2020].

Referências

ARGHODE, Vishal; BRIEGER, Earl W.; MCLEAN, Gary N. Adult learning theories: implications for online instruction. **European Journal of Training and Development**, v. 41, n. 7, p. 593-609, 2017. Disponível em: https://dl1.cuni.cz/pluginfile.php/850493/mod_resource/content/1/Arghode%20et%20al.%20-%202017%20-%20Adult%20learning%20theories%20-Constructivism.pdf; Acesso em: 12 jul. 2020.

BARROS, Rita Manuela; MONTEIRO, Angélica; LEITE, Carlinda. An Overall Picture About Academic Literature Focused On Online Learning in Prison. *In: Revista Conhecimento Online*, Novo Hamburgo, v. 1, p. 127-152, 2021. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistaconhecimentoonline/article/view/2392>; Acesso em: 23 jan. 2021.

BARROS, Rita; MONTEIRO, Angélica. E-learning for Lifelong Learning of Female Inmates: The Epris Project *In: EDULEARN15 CONFERENCE*, Barcelona: IATED Publications, p. 7056-7063, 2015. Disponível em <https://library.iated.org/view/BARROS2015ELE>; Acesso em: 6 jan.2020.

BARROS, Rita; MONTEIRO, Angélica. **Relatório de Avaliação Interna do Projeto E-PRIS**. Lisboa: RECI – Instituto Piaget, 2016.

CASTELLS, Manuel; CARDOSO, Gustavo. **A Sociedade em Rede: Do Conhecimento à Acção Política**. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 2005.

COBO, Cristóbal; MORAVEC, John W. **Aprendizaje Invisible: Hacia una nueva ecología de la educación**. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona, 2011.

COMISSÃO EUROPEIA (2005). *i2010: A sociedade da informação e os media ao serviço do crescimento e do emprego*. Disponível em: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=celex:52005DC0229>.

COMISSÃO EUROPEIA (2010). **Communication from the commission Europe 2020: A strategy for smart, sustainable and inclusive growth**. Disponível em: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=C,OM:2010:2020:FIN:en:PDFhttp://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=C,OM:2010:2020:FIN:en:PDF>.

FARLEY, Helen; HOPKINS, Susan. The prison is another country: incarcerated students and (im)mobility in Australian prisons. **Critical Studies in Education**, Queensland: Taylor & Francis, v. 58, n. 2, p.

150-167, 2017. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17508487.2016.1255240>; Acesso em: 16 jul. 2018.

FARLEY, Helen; MURPHY, Angela; BEDFORD, Tasman. Providing simulated online and mobile learning experiences in a prison education setting: Lessons learned from the Pleiades pilot project. *In: international journal of mobile and blended learning*, Hershey: I G I Global, v.6, n.1, p. 17-32, 2014. Disponível em: <https://www.igi-global.com/gateway/article/110136>; Acesso em: 4 maio 2016.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, Prisões e Conventos**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.

HOPKINS, Susan. Ghosts in the machine. Incarcerated students and the Digital University. **Australian Universities' Review**, v. 57, n. 2, p. 46-53, 2015. Disponível em: https://eprints.usq.edu.au/27732/1/Hopkins_AUR_v57n2_PV.pdf. Acesso em: 15 maio 2016.

HOPKINS, Susan.; FARLEY, Helen. A Prisoners' Island: Teaching Australian Incarcerated Students in the Digital Age. *In: Journal of Prison Education and Reentry*, v. 1, n. 1, p. 42-51, 2014. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/0fe4/f12981cdf2e59b2a110d4b21c923fa1c91a4.pdf>; Acesso em: 10 Feb. 2015.

MACHADO, Ana; LEITE, Carlinda; MONTEIRO, Angélica. As Tecnologias digitais na Literatura Académica da Educação de Adultos. *In: Laplage em Revista*, v. 5, n. 2, 86-102, 2019. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/120542/2/335965.pdf>; Acesso em: 30 jun. 2020.

MONTEIRO, Angélica; BARROS, Rita; LEITE, Carlinda. Inmate's e-learning Styles. *In: EDULEARN16 CONFERENCE*, Barcelona: IATED Publications, p. 4006-4013, 2016. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/117160/2/300803.pdf>; Acesso em: 14 jun. 2017.

MONTEIRO, Angélica; BARROS, Rita; LEITE, Carlinda. Lifelong learning through e-learning in european prisons: Rethinking digital and social inclusion, *In: INTED2015 CONFERENCE*, Madrid: IATED Publications, p. 1038-1046, 2016. Disponível em <https://library.iated.org/view/MONTEIRO2015LIF>; Acesso em: 15 dez. 2020.

MONTEIRO, Angélica; BARROS, Rita; MAGALHÃES, C. Desafios do digital na formação de mulheres em contexto prisional: autoconceito de aprendizagem em ambientes virtuais. *In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL CURRÍCULO, AVALIAÇÃO, FORMAÇÃO E TECNOLOGIAS EDUCATIVAS (CAFTe)*, Porto: CIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), p. 225-241, 1, 2018. Disponível em: https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/EBookCIIE_Curriculo_Avaliacao_Formacao_Tecnologias_Educativas_2018.pdf; Acesso em: 22 set. 2019.

MONTEIRO, Angélica; BARROS, Rita; MAGALHÃES, Celestino. Ambientes online de aprendizagem em contexto prisional: Flexibilidade, Participação e Inclusão de Reclusas na Sociedade de Informação. *In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE TIC NA EDUCAÇÃO – CHALLENGES 2017*, Braga Editora, 10, 2017b, p. 245-260. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/54072>; Acesso em: 14 abr. 2019.

MONTEIRO, Angélica; BARROS, Rita; MAGALHÃES, Celestino. Conceção e Implementação de um Ambiente Virtual de Aprendizagem num Estabelecimento Prisional Português. *In: CONFERÊNCIA IBÉRICA EM INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO COM TIC – ieTIC 2016*, Bragança, 2016, p. 30. Disponível em: https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/13363/4/livro_actas_ieTIC2016.pdf; Acesso em: 3 maio 2017.

MONTEIRO, Angélica; BARROS, Rita; MAGALHÃES, Celestino. EPRIS- um ecossistema online vivo potenciador de aprendizagem ao longo da vida em contexto de reclusão. *In: PORTO, Cristiane; MOREIRA, José António. Educação no Ciberespaço: Novas configurações, convergências e conexões*. Santo Tirso: Whitebooks, Edunit, 2017a. p. 185-200.

MONTEIRO, Angélica; LEITE, Carlinda; BARROS, Rita. Eu ganhei mais o gosto de estudar: o e-learning como um meio de aprendizagem ao longo da vida de reclusas de um estabelecimento prisional português. *Educação & Sociedade*, Campinas, Epub, v. 39, n. 142, p. 129-150, 2018, Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302018000100129&lng=en&nrm=iso; Acesso em: 9 mar. 2019.

MOREIRA, José António; MONTEIRO, Angélica.; MACHADO, Ana. Higher Education Distance Learning and e-Learning in Prisons in Portugal. *In: Comunicar, Media Education Research Journal*, Huelva: Comunicar Ediciones, v. 25, n. 51, p. 39-49, 2017.

MOREIRA, José António; MONTEIRO, Angélica; MACHADO, Ana; Barros, Rita. *Sistemas Prisionais: Histórias e Desafios Educacionais da Era Digital*. Santo Tirso: WhiteBooks, 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (2015). **Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. A/RES/70/1**. Disponível em: <https://sdgs.un.org/sites/default/files/publications/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20w eb.pdf>.

REIS MONTEIRO, Angélica; MOREIRA, José António; LEITE, Carlinda. O eLearning em estabelecimentos prisionais: possibilidades e limites para a inclusão digital e justiça social. **Revista Diálogo Educacional**, Paraná: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, v. 16, n. 47, p. 77-101, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189145380005.pdf>; Acesso em: 27 jan. 2021.

UNIÃO EUROPEIA. **Recomendação do Conselho de 22 de maio de 2018 sobre as Competências Essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida**. 2018. Disponível em: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN); Acesso em: 16 ago. 2019.

6

**SENTAMO-NOS, APROXIMAMOS
NOSSAS CADEIRAS E
CONSTRUÍMOS AS RODAS DE
LEITURA EM PRISÕES; AGORA,
JUNTAMOS MAIS ALGUMAS
CADEIRAS E SEGUIMOS A PROSA**

Gustavo Aranha Portela

Elenice Maria Cammarosano Onofre



As reflexões que se pretende apresentar são desdobramentos de estudo dos autores da dissertação intitulada *As rodas de leitura em prisões e seus processos educativos*, defendida no ano de 2020, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). O estudo, de natureza qualitativa, uma pesquisa participante, analisou os processos educativos advindos da prática social do encontro de pessoas em privação de liberdade, para as Rodas de Leitura.

Neste momento, os autores buscam reiterar a importância da leitura como interação, prática social que pode assegurar o exercício da autonomia – vivências em práticas de liberdade e dignidade para as pessoas afastadas, compulsoriamente, do convívio social, tendo em vista que os direitos humanos não estão anulados para quem habita as prisões. O diálogo do leitor com um autor certamente fica resguardado por argumentos irrefutáveis do significado do aprisionamento. Por seu lado, o encontro para as Rodas de Leitura, como processo formativo e educativo, é respaldado por legislação e precisa ser implementado para todos. Vivemos momentos de asfixia humana e faz-se necessária alguma “coragem epistemológica” que favoreça a construção de sentido para os enfrentamentos pendentes, em relação às pessoas em privação de direitos, independentemente do espaço em que se encontram. As opressões que restringem a liberdade precisam ser arrancadas. Precisamos ter o direito de respirar, de ousar ser!

Câmara (2011, p. 107), sabiamente nos traz um trecho do poema-protesto escrito por Teixeira (1993), ao promotor de Justiça da Bahia:

Ó juiz e promotor, desculpe o meu dizer
O político sendo corrupto faz toda nação sofrer
Com a inflação tão alta, roubamos para viver.
Eu vejo na detenção, de cada detento o sofrer.
Uns choram de tristeza, outros desejam morrer,
Pois todos os ladrões corruptos,
Na cadeia ninguém vê. (TEIXEIRA, 1993)

A sensação de saturação que temos vivido nos convoca a problematizar as relações que nos envolvem. Não descartamos a possibilidade de ocorrer frustração de expectativas, mas em um campo de lutas em que vivemos, testemunhamos, pesquisamos, nos parece lucidez insistir nas causas pelas quais também militamos. Mergulhados em águas torpes, em processos sociais encobertos, nos parece desafiador e necessário desatar amarras com a intenção de entrelaçar motivações, vontades, reflexividade, necessidades, compromisso e ação social.

Diante de indignações e esperanças, os autores deste capítulo aproximam, virtualmente, suas cadeiras às dos leitores deste livro para continuar a prosa. Na primeira parte, apresentamos o estudo concluído, e na segunda parte anunciamos algumas amarrações e possibilidades da leitura como prática social nos espaços de privação de liberdade, seguidas de considerações não finais.

Retomando a investigação

A academia não é o paraíso. Mas o aprendizado é um lugar onde o paraíso pode ser criado. Nesse espaço de possibilidades temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e de nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é educação como prática da liberdade (hooks, 2019, p. 273).

Em nossa experiência educativa em unidades prisionais, com diferentes tipos de regimes, foi possível perceber que nesses espaços a educação perpassa as atividades escolares, mas não está limitada a elas. Além das aulas ministradas por professores contratados, como é

o caso do estado de São Paulo, onde nossa investigação foi realizada, acontecem diversas práticas sociais que propõem uma formação com foco em questões mais amplas da sociedade como mundo do trabalho, meio ambiente e sustentabilidade, ética e cidadania. A formação cultural também se faz presente, por meio de jogos teatrais construídos com iniciativa dos próprios alunos, utilizando como tema as suas histórias de vida aliadas ao que aprendem nos espaços escolares, concurso de poemas, clubes de leitura, entre outros. As experiências educativas nesse labirinto nos permitiram encontrar os projetos de incentivo à leitura que anunciam possibilidades de quebra de hierarquias e de alívio de tensões próprias dos ambientes prisionais.

Motivados por essas vivências, nos lançamos a um estudo sistematizado com a intenção de analisar os processos educativos que acontecem na prática social da Roda de Leitura em espaços de privação de liberdade. Entendemos por práticas sociais

[...] interações entre os indivíduos e entre eles e os ambientes natural, social e cultural em que vivem. Desenvolvem-se no interior de grupos, de instituições, com o propósito de produzir bens, transmitir valores, significados, ensinar a viver e a controlar o viver [...]. (OLIVEIRA *et al.*, 2014, p. 33)

Para Oliveira *et al.* (2014, p. 29), “[...] em todas as práticas sociais há processos educativos, portanto, todas as práticas [...] são educativas”. Enfatiza-se, portanto, um conceito mais amplo de educação – a educação ao longo da vida, em situações escolares e não escolares, em diálogo uns com os outros e em busca da transformação individual e social.

Este olhar ampliado para o conceito de educação nos levou ao encontro da pesquisa social, na perspectiva de Minayo (2011), que

defende que a construção do conhecimento não pode se dar apenas por uma forma determinada de conhecer, mas que existem diversas formas de construção de saberes. No dizer dessa autora, existem dois caminhos no fazer científico: em um, com as teorias estabelecidas chegando aos seus resultados, e noutro, que passa por outras vias, se utiliza de criatividade e inventividade, de opções metodológicas plurais e ecológicas.

Optamos, embora não muito seguros, pela via de alguma criatividade e inventividade, por concordarmos com Brandão e Streck (2006), que o valor da ciência

[...] não está tanto no rigor positivo de seu pensamento, mas na contribuição de sua prática na procura coletiva de conhecimentos que tornem o ser humano não apenas mais instruído e mais sábio, mas igualmente mais justo, livre, crítico, criativo, participativo, corresponsável e solidário. (BRANDÃO; STRECK, 2006, p. 21)

Ancorados nesses conceitos iniciais de educação e de fazer pesquisa, demos partida ao nosso estudo em busca de analisar os processos educativos que decorrem da prática social da Roda de Leitura que acontece em uma unidade prisional no interior do estado de São Paulo. Em muitos momentos da caminhada, paramos para conversar, respirar, banhar o rosto com água refrescante e continuar. Salla (2013) nos alerta sobre cuidados que o pesquisador deve tomar quando estiver em espaços de privação liberdade: são as interações entre o pesquisador, o colaborador da pesquisa e os administradores e funcionários das unidades prisionais.

Ambientes prisionais não são fáceis de serem pesquisados. Desde as negociações para a entrada e a pesquisa ali, tendo-se que recorrer muitas vezes às

redes formais e informais para algum sucesso. [...] Não raro as interferências no campo da pesquisa nessa fase são consideráveis, pois o acesso a presos e funcionários, os locais onde se dará a pesquisa, o tempo de permanência do pesquisador são alguns pontos suscetíveis à interferência dos gestores [...]. (SALLA, 2013, p. 23)

Em períodos de turbulência no campo da pesquisa empírica, aprofundamos os estudos em teses e dissertações advindas da revisão bibliográfica em bancos de dados e que pudessem compor o alicerce para as nossas reflexões (CÂMARA, 2001; JOHN, 2004; LOURENCÃO, 2013; OLIVEIRA, 2014; PROENÇA, 2015; RIBEIRO, 2017; ARAÚJO, 2018; GONÇALVES, 2019; OLIVEIRA, 2019). Foram organizadas em diários de campo anotações de todo o percurso que contribuíram nas análises dos dados coletados, e foi aplicado um questionário para a caracterização dos colaboradores: 21 participantes da Roda de Leitura. Deixamos claro que a participação seria voluntária, sem identificação, podendo o participante responder ou não a todas as questões, que eram de dois tipos: questões fechadas, podendo variar o número de alternativas, e abertas, às quais os participantes puderam responder livremente.

Com base nas respostas, foi possível verificar que os participantes têm idade entre 25 e 29 anos, com ensino médio incompleto, são negros e pardos, possuem como profissão atividades que requerem pouca escolaridade, consideradas trabalhos braçais e de pouco prestígio social. Esses dados corroboram aqueles que traçam o perfil da população carcerária brasileira, publicado pelo Infopen (BRASIL, 2017). No segundo momento, em forma de questões abertas, os colaboradores trouxeram dados sobre como significam a prática social da Roda de Leitura e seus processos educativos, nosso objeto de estudo.

De posse das respostas, o material foi lido e relido, a fim de que as primeiras impressões pudessem emergir. Tínhamos a impressão de que os dados coletados eram pouco significativos. Começamos a selecionar trechos e frases significativos, sempre norteados pela questão de pesquisa e os objetivos. Manter o foco foi difícil, mas importante. Depois de várias leituras fomos percebendo que algumas respostas se repetiam, guardavam analogias, convergiam. Juntamos essas respostas e fomos delimitando grandes temas. Dessas idas e vindas fomos revendo leituras realizadas. Foram organizados os primeiros focos de análise – e eram muitos. Ajustamos mais um pouco as nossas lentes, de acordo com os limites de tempo e recortes necessários a um estudo de mestrado, e elegemos quatro focos: O significado da Roda de Leitura, Contribuições da Roda de Leitura para a escola, O papel do mediador da Roda de Leitura, A organização da Roda de Leitura na perspectiva dos participantes. Para fins deste capítulo, contemplamos alguns recortes dos achados.

Foi possível perceber nas respostas dos participantes que durante a Roda de Leitura eles conversam sobre assuntos do cotidiano, falam dos sentimentos de fazer parte desse grupo, que “saem” da situação de cárcere e que não sentem o peso do estigma de “ser presidiário”. Essas falas fazem eco com o processo de desumanização que é próprio da instituição carcerária, uma vez que as prisões acabam por reduzir a autonomia dos que ali habitam. De Mayer (2006) nos indica que no sistema prisional:

Aprende-se a obedecer, sem perguntar o porquê e não se toma nenhuma iniciativa que pode desorganizar a ordem do ambiente onde se encontra: o preso deverá ser passivo, deverá ser comandado. Ele será um bom prisioneiro, após ter sido um mau cidadão. (DE MAYER, 2006, p. 44).

Assim se manifestam os participantes em relação ao momento das Rodas de Leitura:

Sim, porque ali neste momento não há uma conversa vazia, é conversar sobre algo realmente interessante.

Para mim, participar deste projeto é bom, pois quando estou aqui, me sinto bem; só me bate o arrependimento de não ter dado valor nisso na rua. É bom porque há respeito, companheirismo. É bom para aprender a ser mais social. Nessas rodas a gente interage mais com cada um dos participantes e existe um sentimento muito bom de grupo.

Sim, porque o foco e o assunto é sobre a obra que lemos, e cada um fala seu ponto de vista e entendimento, e isso vem sendo muito importante pra mim.

Sim, é um momento onde eu saio por um instante da cadeia, e não me vejo como presidiário, parece que não tem um dedo te apontando como preso.

As falas evidenciam a relevância do encontro na Roda de Leitura, pois mesmo dentro dessas instituições de controle e repressão existem possibilidades de espaços e de práticas em que ocorram outros tipos de relação. Concordamos com Onofre (2019) que as Rodas de Leitura, assim como as escolas em prisões, são espaços onde “os estudantes podem exercitar a possibilidade de quebra de hierarquias, as relações de respeito e melhoria da autoestima” (ONOFRE, 2019, p. 103). Para potencializar essa afirmação, apresentamos a fala de um participante, anotada em Diário de Campo, que evidencia o significado desse espaço:

Eu na real não ligo muito pra remição nem dos livros nem da escola. Tô aqui porque apreendo e tô gostando. Tô aproveitando uma oportunidade

que lá fora não tive. Precisou eu cair aqui para perceber as coisas importantes para mim. (DC 4, 11/06/2019)

Fica claro, portanto, o aspecto do diálogo que é fundamental para a construção de uma educação transformadora. Esse diálogo é o que torna o encontro da Roda de Leitura como um momento que permite reflexão sobre o entendimento do livro lido, mas, fundamentalmente, sobre as relações humanas que se estabelecem. Destacamos a seguir, um trecho do diário de campo que reforça a importância do diálogo como ação para a humanização.

Alguns dizem que aprendem a ter paciência, que procuram escutar o colega, e que às vezes durante a conversa eles se questionam se uma certa passagem do livro eles entenderam mesmo, falaram sobre como que às vezes, pela fala dos colegas, eles se põem a questionar uma certeza que eles tinham quanto ao livro ou algum outro assunto. (DC 2, 27/05/2019)

O escutar é um aspecto importante que as falas dos participantes indicam e é algo essencial ao diálogo. Escutar o outro, ainda mais numa sociedade em que todos têm muitas certezas, é um ato de humildade, por isso a escuta é construtora de relações. É escutando o outro que aprendemos, é escutando o outro que podemos confrontar nossas ideias e aprimorar o conhecimento. Falar e escutar são ações dialéticas se realizadas com humildade. Como já mencionado, é o diálogo com humildade, sem ser impositivo, que faz o diálogo ser humanizante. Freire (2016) deixa claro que a escuta é essencial ao sonho democrático.

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros,

de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. (FREIRE, 2016, p. 111)

Esse momento da Roda, de estar em grupo, de escutar o outro, gera a possibilidade de construir uma relação mais respeitosa uns com os outros, uma relação de afeto e pertencimento, reforçada no bloco de unidades abaixo destacadas:

Essa é uma forma de eu esquecer onde eu me encontro e de crescer meus conhecimentos.
Fico ansioso em debater a compreensão de cada um do grupo sobre a temática do livro. É o momento de amadurecer o que de bom o livro nos trouxe.
Faz com que eu saia do raio e interaja com os amigos de cela e raio, e saio do dia a dia.
É o dia mais esperado porque é o dia de falar sobre o livro e o dia de discutir; aí eu vejo o meu ponto de vista e dos outros.
Porque é um grande momento que nos reunimos para interagir um com os outros.
Porque é o dia de saber se o tempo dedicado para a leitura vem dando bons frutos dentro da nossa mente.

Aqui se evidencia que no dia da Roda de Leitura, antes de se possibilitar o afrouxamento da rigidez das regras prisionais, antes de se estar em grupo com os colegas participantes, pode-se sair da rotina e compartilhar com os outros que as leituras dos livros estão gerando conhecimento, estão gerando frutos. O dia da Roda de Leitura é dia da possibilidade de se posicionarem, opinarem, discutirem, discordarem, concordarem, escutarem e serem escutados. É um momento em que

podem ensinar e aprender uns com os outros, sem hierarquização nas relações. O estudo de Oliveira (2019) sinaliza que:

A participação nas oficinas reafirma o compromisso com a leitura e estimula o debate, oportunizando os pontos de vista daqueles que leram o livro, o aumento do prazer de descobrir novos contextos e muitos se sentem encorajados a continuar, opinar e participar do projeto de leitura. (OLIVEIRA, 2019, p. 129)

Essa possibilidade de ensino e aprendizagem uns com os outros fica evidenciada nas falas quando perguntados sobre a relevância do momento do encontro na Roda de Leitura antes da elaboração da resenha:

É muito importante, porque querendo ou não, acabamos esquecendo partes do livro, e com a conversa acabamos lembrando as partes esquecidas. É um espaço para troca de ideias. Porque me ajuda a entender se eu estou com a linha de raciocínio certa sobre o livro e também exercita o diálogo entre nosso grupo. É um momento muito importante; o debate nos ajuda a compreender melhor o conteúdo além de ser dado a nós o espaço de debater o conteúdo apresentado. Saber a opinião dos colegas amadurece a nossa. Esse momento é importante para mim, pois me sinto lembrado e sei que pessoas acreditam em mim, se não isto não aconteceria. Eu acho legal e interessante. Significa que eu esqueço a rua lá fora... E quando eu sair vou dar valor à minha liberdade. É um momento muito importante porque nos reunimos para aprender mais e mais.

Os participantes evidenciam que o encontro nas Rodas de Leitura contribui para aprimorar o respeito e paciência para escutar o próximo e aprender; isso é ter humildade em aprender, base fundamental para que o diálogo possa existir.

Com base nessas respostas, é possível afirmar que a Roda de Leitura é uma prática social que ocorre no interior das prisões e possibilita a “busca de uma educação emancipatória construída com os sujeitos e não para os sujeitos” (ONOFRE, 2019, p. 105). É no lidar uns com os outros que o processo educativo ocorre na Roda de Leitura. Esses aprendizados vão além da mera discussão do livro lido; são aprendizados que se enraízam neles e que não estão limitados ao dia a dia na prisão e nem na escola. São aprendizados para a vida e que possibilitam adquirir outros mais. Nas palavras de Maeyer (2006, p. 49), “aprender é inicialmente o encontro com uma outra pessoa; aprender não é registrar conhecimentos, mas é também enfrentar o outro, aprender com ele”.

A dimensão educativa que a Roda de Leitura pode proporcionar em relação à participação e integração à escola na prisão nos leva à apresentação do segundo foco de análise – Contribuições da Roda de Leitura para a escola. Não pretendemos, nesse momento, nos aprofundar na perspectiva de proposta da integração curricular, tão necessária em todos os espaços. Reiteramos, no entanto, o quanto esse tema merece ser discutido e analisado quando se fala em educação para além da escola. Todas as práticas educam, e a integração entre elas se faz necessária quando se discute educação com qualidade social.

Assim se manifestam os colaboradores em relação à contribuição da Roda de Leitura para a escola:

Sim, no modo de me expressar com os colegas, professores e na escrita.

Sim, ela ajuda a interagir com outras pessoas e com os professores e diversos assuntos.

Ajuda a poder escrever as palavras de forma correta e também os pontos e vírgulas, a fazer uma melhor leitura.

As palavras novas, um vocabulário bem mais rico, uma ortografia melhor.

Eu acho que ajudam, pois o diálogo e o conhecimento é uma bagagem que carregamos, e quando preciso está sempre à mão. O que aprendemos na escola também ajuda na resenha.

Sim, a me comunicar melhor, a perder a timidez. e muito dos conhecimentos do livro posso usar na sala de aula; até mesmo vem diminuindo meus erros em português.

É possível perceber nas respostas que os saberes adquiridos nas Rodas de Leitura vão para as aulas da escola, e o contrário também ocorre. Essa é afirmação, de que a educação se dá independentemente do espaço e do tempo, na verdade se dá nas relações humanas, e nas palavras de Freire (2018, p. 96): “Já agora ninguém educa ninguém como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”.

Em nosso entender, a leitura e os diálogos que ocorrem na Roda de Leitura despertam um sentimento positivo quanto ao ato de aprender, justamente por ser feito pelos próprios participantes; talvez esse seja um ensinamento para aprendermos como educadores, dentro ou fora das prisões. Vale ressaltar, portanto, que a leitura, independente da remição de pena, deve ser anunciada como possibilidade e valorizada como artefato potente para a educação, nos diferentes espaços educativos e, especialmente, nos espaços de privação de liberdade. Ali se encontram, temporariamente, pessoas que estiveram à margem de todos os seus direitos. As Rodas de Leitura são momentos de aprendizagens significativas e que devem ser preservadas e alavancadas, fortemente, no sistema carcerário.

Com o foco atento no estudo na busca de compreender os processos educativos que podem decorrer das Rodas de Leitura como prática social, afastados do processo de remição de pena, embora com ela concordemos, na organização das perguntas, tivemos atenção para que brotassem nas respostas, indícios de liberdade de expressão e opinião, autonomia, saberes próprios dos participantes e que pudessem contribuir com o nosso estudo e para a construção dos próprios projetos de leitura, tão necessários e presentes nos dias de hoje.

Em busca do exercício da escuta às suas proposições em relação ao formato das Rodas e assim se manifestaram:

Eu preferiria que fosse em círculo onde todos podíamos nos ver quando tivéssemos falando a respeito do conteúdo do livro, seria mais interessante.

Em forma circular. As cadeiras organizadas desta forma *implica* igualdade.

O ideal seria se a sala de aula estiver em círculo para que assim, cada um poder se olhar de frente.

Para mim da forma que está em fileira está bom, mas se possível em roda melhoraria bem.

Sobre o formato da sala de leitura, poderia ser uma sala maior e o formato de uma roda, mesmo.

Estão aqui contribuições importantes: como fazer uma Roda que não é roda? A disposição das carteiras na sala de aula onde acontece a Roda de Leitura nos parece estar em desacordo com o nome que o momento leva, Roda de Leitura, pois as carteiras estão enfileiradas. Fica evidenciada na percepção dos participantes que a roda não é mera estética; ela tem um papel relevante. Juntar-nos para uma conversa em círculo é algo muito antigo, praticado por povos nativos do nosso continente e do continente africano. Afinal, quem não tem uma memória de uma roda de conversa entre parentes, onde eram contadas

histórias da vida de nossos avós e dos nossos pais? Certamente, esses hábitos e costumes estão se perdendo por conta das tecnologias de comunicação da era digital, na qual as palavras são gravadas e ouvidas ou escritas e lidas, quando houver tempo. No mundo “fechado” das unidades prisionais, rodas de conversas são pouco frequentes, mas podem ser estimuladas enquanto trabalham nas oficinas, galpões de trabalho, participam em cultos religiosos e na escola. O uso da roda como metodologia pedagógica certamente deve ser considerado quando de discutem processos educativos na perspectiva da transversalidade, no interior das prisões (ONOFRE, 2016).

Nessa perspectiva de que nas Rodas de Leitura há a possibilidade dos participantes se expressarem e partilharem as experiências mediadas pela leitura, mas que tal prática não se limita a isso, Moura e Lima se manifestam:

[...] um ambiente propício para o diálogo, em que todos possam se sentir à vontade para partilhar e escutar, de modo que o falado, o conversado seja relevante para o grupo e suscite, inclusive, a atenção na escuta. Nas rodas de conversa o diálogo é um momento singular de partilha, porque pressupõe um exercício de escuta e de fala, em que se agregam vários interlocutores, e os momentos de escuta são mais numerosos do que os de fala. As colocações de participante são construídas por meio da interação com o outro, seja para complementar, discordar, seja para concordar com a fala imediatamente anterior. Conversar, nessa acepção, significa compreender com mais profundidade, refletir mais e ponderar, no sentido de compartilhar. (MOURA; LIMA, 2014, p. 100)

Podemos inferir, portanto, com base na escuta dos colaboradores da pesquisa, a relevância da disposição da Roda de Leitura para os

envolvidos nessa prática social e reforçar os aspectos já abordados nesse estudo: as pessoas em privação de liberdade são seres humanos dotados de vontade e desejos de serem ouvidos e têm muito a falar e ensinar.

Ainda na direção da escuta como premissa fundamental do estudo, buscamos saber sobre as escolhas dos livros das Rodas de Leitura, e ficou evidenciada a ausência da opção por parte dos participantes, uma vez que 94,4% das leituras não foram por eles escolhidas. Este é um dado importante no bojo do conceito de educação como prática da liberdade, a que nos referimos anteriormente. Assim se manifestam os participantes em relação à escolha do livro para leitura:

Porque iria ter todos os livros que eu tivesse interesse.

Teria a oportunidade de fazer a própria escolha, sendo assim, ficaria mais interessante e mais envolvente.

Uma indicação é sempre bem-vinda e uma escolha própria é sempre agradável.

Para escolher uns livros mais interessantes do dia a dia.

Porque, na minha opinião, os responsáveis do projeto estão mais por dentro dos livros que estão sendo usados para autoajuda.

Porque já aconteceu de 90% dos participantes não gostarem do gênero ou até mesmo do autor, como também da história; gostamos de livros interessantes, surpreendentes.

As respostas indicam uma variedade de significados. A Roda de Leitura, no dizer dos participantes, é um momento aguardado com expectativas ao longo do mês, seja para discutir a leitura, opinar sobre o assunto, ouvir as opiniões dos companheiros, contar como pensaram suas trajetórias de vida durante a leitura, mas sugerem a importância de sua participação efetiva na escolha dos livros.

Voltamos a defender nessa perspectiva, a nossa concepção de educação que se dá entre as interações sociais mediadas pelo mundo, sempre na materialidade ao longo da vida, uma vez que a educação é libertadora e há relevância no diálogo entre os idealizadores/proponentes de programas educativos e os participantes.

Finalizando esta seção, apresentamos algumas considerações que nos parecem importantes. Diante da pergunta “Tem mais alguma coisa que você quer contar para ajudar o meu estudo sobre leitura em prisões paulistas?”, assim se manifestam os colaboradores:

Tem sim; quer dizer para continuar, pois isso é muito importante para nós detentos que queremos mudança da vida.

Se possível aumentar o projeto, levando condições de outros participantes a aderir ao projeto. Não só em pavilhões escolares, mas pra quem tiver o interesse em participar de Clube de Leitura.

Sim, vir mais vezes e entregar os livros em dia para nós sempre estarmos lendo mais e mais.

Saliento que, se for possível, desejo escolher os livros.

Uma aeróbica e piquenique, isso complementaria o bom desenvolvimento na roda.

Além dos livros seria interessante, se nos momentos das resenhas, ou uma outra vez no mês, nós pudéssemos assistir os filmes.

O que eu posso dizer é que a leitura fez de mim uma pessoa melhor, mais interativa e feliz.

Por favor, gostaria de pedir para que não desista desse projeto, pois do mesmo jeito que vem me ajudando muito poderá ajudar outros reeducandos.

O que nos chama a atenção nas falas é o caráter solidário. Notamos uma preocupação não somente em valorizar o projeto, mas

também em complementar as experiências de diálogo, utilizando outras mídias e práticas interativas. Percebemos o desejo de que mais pessoas possam participar da prática social, que o projeto se amplie para outros raios, que não se limite a alguns pavilhões e pessoas. Foi possível observar que alguns têm percepção de mudanças em si, mudanças positivas, e que acham importante que outros tenham a mesma oportunidade. Por isso se faz importante a participação cada vez maior de todos os sujeitos nas atividades educativas para que a educação seja verdadeiramente transformadora. Concordamos com De Maeyer (2011), quando afirma: “A educação na prisão não é, portanto, apenas educação dos prisioneiros, mas um processo comum de socialização, de aprendizagem do reconhecimento do outro, quem quer que seja” (DE MAEYER, 2011, p. 54).

Os dados selecionados para este texto e analisados, ainda que inicialmente, nos permitem afirmar que a Roda de Leitura é uma prática social que acontece em prisões, e que a partir dela desencadeiam-se processos educativos que perpassam a leitura e atingem um patamar de diálogo que contribui para que eles se percebam sujeitos históricos, e por isso capazes de (re)significar o seu estar com o próximo e com o mundo.

Em nosso estudo foi possível identificar processos educativos que contribuem de modo individual para cada participante, mas que acontecem em conjunto, ou seja, os participantes aprendem em convívio uns com outros. Durante os encontros para a discussão do livro, os participantes aprendem a fazer fazendo, aprendem a escutar escutando, aprendem a falar falando, aprendem a dizer sua palavra porque sabem que o outro está ali para escutar e essa escuta é atenta. Na Roda de Leitura se aprende a ter humildade, a olhar o mundo através do olhar do outro. Aprende-se com humildade, e na fala do outro se questionam as suas certezas, sejam elas da leitura ou da vida, porque é no encontro, no estar com o outro em diálogo aberto, que nos percebemos como indivíduos. A Roda de Leitura vai além daquele espaço-tempo e

promove o convívio dos participantes na escola, por exemplo, e os saberes da escola também contribuem para a Roda de Leitura. Percebemos a transversalidade, e essa é a educação que defendemos para as pessoas em privação de liberdade. A educação é como água, fluida: ela escorre, penetra nas frestas, abre caminho, gera vida, mas também é perigosa, pois pode corroer alicerces das pretensas verdades.

Os participantes se educam ao mesmo tempo em que ensinam, pois, como sinalizado, estão em diálogo, se sentem parte de algo, sentem pertencimento, por isso valorizam. Fica claro que gostariam que o que sentem, aprendem, ensinam seja multiplicado, passado para outros, que outros colegas possam ter a oportunidade de ler, dialogar, falar, escutar, aprender e ensinar. A ser mais. Afinal, essa é a vocação ontológica do homem e da mulher (FREIRE, 2018).

Rodas são rodas ... nossas prosas continuam ...

É preciso conhecer o discurso não autorizado, que “não cabe nos laudos do processo”, e para isso necessário se faz ouvir, ver, pensar, buscar, aprender, reaprender a ser e a viver. (CÂMARA, 2011, p.110).

De forma reflexiva, mas não conclusiva, finalizamos este texto. Ficou evidenciado que o objetivo do estudo foi atingido uma vez que foi possível identificar os processos educativos advindos da prática da Roda de Leitura. Ficaram comprovadas as mudanças e transformações que ocorrem na maneira de lidar com o outro, no aumento de repertório de palavras e, com isso, na forma de falar e escrever; o relacionamento entre eles, a percepção da paciência e da humildade em mudar de opinião diante suas certezas, a escuta do companheiro – essa escuta está relacionada ao diálogo como forma de aprendizagem e interação social.

Necessário destacar também o desejo dos participantes do estudo de que um número maior de pessoas tenha a oportunidade de estar em contato com os livros, com a leitura, com os debates e diálogos que acontecem na Roda de Leitura. Esse desejo é fruto da percepção de que o que é bom para mim pode ser bom para o outro e é certo que todos possam ter essa participação. Eles estão falando em justiça social.

Os processos educativos que emergiram evidenciam o conceito ampliado de educação a que nos referimos – falar em educação vai além do processo de escolarização, pois o leque de atividades vivenciadas em prisões (oficinas de trabalho, artesanato, informática, religiosidades, lazer, leitura, cultivo de plantas e hortaliças, entre outras) se constitui em práticas que educam, uma vez que nelas se estabelecem o convívio, as aprendizagens e o respeito pelo outro. É nessa perspectiva que enfatizamos a necessária transversalidade de ações no interior das unidades prisionais como possível caminho para torná-las espaços educativos. Essa postura rompe com o monopólio pedagógico da escola como única prática social em que as pessoas se educam – trata-se, pois da educação escolar em prisões.

Esse é um desafio a ser enfrentado por aqueles que se preocupam com a educação em um sentido mais amplo e que não se limita à escola. Aqui está posto o desafio para pesquisadores, professores, direção das unidades prisionais, instâncias governamentais e para a sociedade como um todo. Temos que ser resistência, porque a educação é um dos caminhos que temos para uma sociedade mais justa.

Encerramos, anunciando a potência da leitura e das Rodas de Leitura, expressa por colaboradores do estudo, em diálogo com saberes que fomos construindo em outras rodas e prosas.

- A leitura é um processo na constituição/formação de pessoas autônomas e críticas, independente do local em que estejam;
- O diálogo do leitor com o autor do livro permite a decifração do código linguístico, mas vai além, pois permite

conhecimento de si e do mundo;

- A formação de sujeitos leitores de si e do mundo possibilita a reorganização de projetos de vida;
- A leitura pode ser o eixo formativo na perspectiva da interdisciplinaridade: os diferentes conteúdos escolares e não escolares podem ser mediados por ela;
- A leitura contextualizada permite diálogo fértil e produtivo entre pessoas com diferentes níveis de escolarização;
- A leitura com os pares desenvolve o processo de autoestima e de respeito ao saber do outro;
- A leitura consigo mesmo e com o outro possibilita processos terapêuticos: ouvir as vozes interiores e partilhar com o outro abre portas da libertação;
- A leitura como prática social permite a escuta de si mesmo e do outro, uma vez que, em espaços de privação de liberdade, nem sempre sua voz é ouvida;
- A leitura, por ser uma prática dialógica, funde os sonhos e a vida, e permite os inéditos viáveis;
- A leitura, ancorada nos princípios da educação popular, quando associada à escrita e outras linguagens (verbal, corporal, artística, coloquial, não verbal, de amor), promove criatividade na representação do mundo, do homem e da vida;
- A leitura, tomada no viés como atividade lúdica, reflexiva e formativa, vai além da literatura considerada clássica – a dos livros – e agrega contos, cordéis, poemas, tirinhas, revistas em quadrinhos, entre outras;
- A leitura que inspira produções individuais ou coletivas entre os saberes de si e do outro, e apresentadas ao coletivo, promove as tantas oportunidades do fazer educação em espaços de privação de liberdade.

E nossa roda continua, continua... Puxe a sua cadeira e compartilhe saberes.

Encerramos por agora a prosa, reiterando a intencionalidade da obra de Freire, que nos instiga a um fazer educação em espaços de privação de liberdade no seu sentido sociopolítico-pedagógico, que prima pela busca da autonomia como condição sócio-histórica de um povo ou pessoa que tenha se emancipado das opressões que restringem sua liberdade de determinação. Para tanto, a dinâmica é romper com as colonialidades, livre das amarras da escolha do livro, do privilégio para alguns, do roteiro engessado para adquirir a remição de pena.

Referências

ARAÚJO, Thays Coelho de. **Remição penal pela leitura e letramento:** subjetivação e dessubjetivação do sujeito preso. 2018. 000f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo R. (Org.). **Pesquisa Participante:** o saber da partilha. Aparecida: Ideias e Letras, 2006.

BRASIL. Ministério da Justiça. Sistema Integrado de Informações penitenciárias (INFOPEN). **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias** – junho de 2017. Brasília: Senado Federal, 2017.

CÂMARA, Heleusa Figueira. **Além dos muros e das grades:** discursos prisionais. São Paulo: EDUC, 2001.

CÂMARA, Heleusa Figueira. Reinvenções da vida em escritas na prisão. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 86, p. 105-126, p. 2011.

DE MAEYER, Marc. Aprender e desaprender. Unesco. **Educando para a liberdade:** trajetória, debates e proposições de um projeto para a educação nas prisões brasileiras. Brasília: Unesco, 2006. p. 43-57.

DE MAYER, Marc. Ter tempo não basta para que alguém se decida a aprender. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 86, p. 43-55, nov. 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

GONÇALVES, Davidson Sepini. **Leitores escritores, eu vi:** uma experiência de leitura e escrita em presídios no sul do estado de Minas Gerais. 2019. 000f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Unesp, Rio Claro, 2019.

hooks, bel. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2019.

JOHN, Valquíria Michela. **Palavras da Salvação:** as representações da leitura na prisão. 2004. 000f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2004.

LOURENCÃO, Valter Antônio. **Relatos de Experiências de leitura de contos machadianos com mulheres aprisionadas**. 2013. 000f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Unesp, Rio Claro, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social:** teoria método e criatividade. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

MOURA, Adriana Ferro; LIMA, Maria Glória. A reinvenção da roda: um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 23, n. 1, p. 98-106, jun. 2014.

OLIVEIRA, Alberto Marlon de. **Grades na Estrada**: escritas de si e lembranças prisionais. 2014. 000f. Mestrado (Letras: Cultura, Educação e Linguagens) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2014.

OLIVEIRA, Elisande de Lourdes Quintino de. **A contribuição da leitura para a emancipação da pessoa em privação de liberdade**: caminhos e (im)possibilidades. 2019. 336 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

OLIVEIRA, Maria Waldenez *et al.* Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. In: OLIVEIRA, Maria Waldenez; SOUSA, Fabiana Rodrigues (Org.). **Processos Educativos em Práticas Sociais**: pesquisas em educação. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 29-46.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. A prisão: instituição educativa? **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 36, n. 98, p. 43-59, 2016.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Educação escolar em prisões: brechas, aposta e possibilidades. **Revista Nupem**, Campo Mourão, v. 11, n. 23, p. 99-108, 2019.

PROENÇA, Débora Maria. **Remição pela leitura**: o letramento literário ressignificando a educação na prisão. 2015. Mestrado (Profissional em Ensino de Ciências Humanas). Universidade Tecnológica Federal do Paraná. 2015.

RIBEIRO, Maria Luzineide P. da Costa. **Uma teia de relações** - o livro, a leitura e a prisão: um estudo sobre a remição de pena pela leitura em Penitenciárias Federais Brasileiras. 2017. 240 f. Tese (Doutorado) - Curso de Literatura, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SALLA, Fernando. A pesquisa na prisão: labirintos. *In*: LOURENÇO, Luiz Claudio; GOMES, Geder Luiz Rocha (orgs.). **Prisões e punição: no Brasil contemporâneo**. Salvador: EDUFBA, 2013. p. 11-27.

TEIXEIRA, Hélio Alves. **A grande corrupção**. [S.l.]. 1993.

7

EDUCAÇÃO FORMAL EM ESPAÇOS PRISIONAIS: DISPOSITIVOS LEGAIS, NACIONAIS E ALAGOANOS

*Ana Katharine Pedrosa Alves Amâncio
Conceição Valença*



Introdução

Discutir a educação num espaço caracterizado pela punição é, também, perceber o processo educacional como uma alternativa possível para as pessoas em situação de privação de liberdade, uma vez que a formação humana ocorre durante toda a vida. Ao referir-se à prisão, Capeller (1985) ressalta que o conceito desta, para uma boa parcela da sociedade, está associado a um local que tem a punição como sua essência. É um lugar de privação de liberdade, cujas pessoas não têm perspectiva de arrendimento que lhes possibilite mudança de conduta.

No âmbito da sociedade, em geral, a prisão é reconhecida como um local, exclusivamente, para punição dos que cometeram crime. Contudo, a legislação brasileira estabelece a garantia e manutenção dos direitos da população carcerária, inserindo dentre estes o direito à educação formal ou escolar, objeto deste estudo.

A educação é entendida como uma das possibilidades de contribuição para a formação cidadã, social e cultural para pessoas privadas de liberdade, de modo a favorecer o seu retorno à sociedade e, nesse sentido, o professor tem como responsabilidade mediar a construção de conhecimentos e saberes significativos que contribuam ao longo da vida dessas pessoas.

Com efeito, por meio da educação formal são expressas intencionalidades e propósitos inerentes à formação que se pretende, junto às pessoas em situação de privação de liberdade.

Nessa perspectiva, este capítulo teve como objetivos analisar disposições legais, nacionais e alagoanas para a oferta da educação formal, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em unidades prisionais, bem como identificar avanços e/ou retrocessos na legislação analisada, de modo a contribuir com o debate acerca do direito à educação formal de pessoas em situação de privação de liberdade. Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, com procedimentos metodológicos, como: pesquisa bibliográfica e documental. É válido

salientar que a análise das informações coletadas foi realizada por meio da análise documental, considerando que:

No contexto da pesquisa qualitativa, a análise documental constitui um método importante seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema (KRIPKA; SCHELLER; BONOTTO, 2015, p. 61).

Os estudos de autores, como Foucault (2010), Freire (1987, 1997), dentre outros, bem como a análise de documentos nacionais e estaduais, a exemplo da Constituição Federal do Brasil (1988) e do Plano Estadual de Educação nas Prisões de Alagoas (2015), possibilitaram um melhor entendimento acerca da oferta da educação formal nas unidades prisionais de Alagoas, de modo a evidenciar não apenas a importância e a necessidade desse tipo de educação nos espaços prisionais, mas também destacar aspectos dos dispositivos legais, que embasam tal oferta educacional, considerados os objetivos deste capítulo.

Para tanto, este texto está organizado da seguinte forma: após a introdução, são apresentadas três seções, a saber: 1. Educação na prisão: direito dos encarcerados; 2. A educação em prisões à luz da legislação nacional; 3. A legislação alagoana para a educação formal em espaços de privação de liberdade; seguidas das considerações finais e referências utilizadas no estudo.

Educação na prisão: direito dos encarcerados

Vivemos num país onde a prisão, na qualidade de instituição, e o encarceramento são reconhecidos, exclusivamente, como espaço e forma para punir indivíduos que cometem crimes e passam a ferir os direitos dos demais cidadãos. Sabemos do processo de encarceramento de maneira muito alheia; a sociedade tem acesso a poucas informações

acerca dos problemas, da violência e, menos ainda, sobre a falta de apoio que estes indivíduos encarcerados enfrentam.

Como em toda e qualquer conversa que se tem sobre este assunto, é importante esclarecer que não se trata, aqui, de nenhum apoio à impunidade, obviamente, mas de evidenciar e ratificar a necessidade e importância de reconhecimento dos direitos da população carcerária e o cumprimento dos dispositivos legais, que, a priori, dispõem estratégias para a efetivação de atendimento desses direitos. Entretanto, não são dadas as condições para a sua efetiva garantia, a exemplo do direito à educação formal.

O sistema carcerário brasileiro não é falho apenas no cumprimento da decisão criminal ou das disposições de sentença (BRASIL, 1984), mas em todo seu processo, nas precárias condições das instalações físicas, da superlotação, da cultura de violência, entre outros aspectos que desumanizam. Não é preciso ser estudioso do assunto, ou ter algum conhecido em situação de privação de liberdade para saber dos acontecimentos ocorridos nas prisões, pois as notícias veiculadas pelas mídias mostram desde a superlotação, até os altos índices de violência entre os encarcerados.

Diante desse cenário, a educação é reconhecida como uma das possibilidades de contribuição para a socialização dos sujeitos encarcerados, pois, assim como o trabalho, ela pode favorecer outras perspectivas, possibilitando uma vida digna, quiçá, livre da criminalidade.

A maioria das pessoas não consegue perceber os estragos que a desigualdade social causa na vida de grande parte dos indivíduos. O cenário brasileiro de descaso, sobretudo com a população que está à margem da sociedade, termina por promover aumento da criminalidade, uma vez que os direitos básicos dos cidadãos brasileiros não são garantidos, mesmo estando determinados na Constituição Federativa do Brasil (1988).

Com base nisso, vale destacar a importância da educação de pessoas que se encontram privadas de liberdade, com punições que

atingem seus corpos e suas mentes, na perspectiva de que o processo educacional possa contribuir com a formação dessa população, não só durante, mas também após o cumprimento da pena.

Com efeito, ressaltamos alguns dados relacionados à escolaridade dos detentos, com evidência de que mais de 300 mil pessoas privadas de liberdade não concluíram o ensino fundamental, segundo o Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (Infopen) de 2019¹⁹. Esses dados parecem revelar que, para além do nível escolar defasado, essas pessoas foram privadas ou tiveram um atendimento parcial de suas necessidades básicas de educação, as quais poderiam favorecer a sua formação humana, social e cidadã, antes mesmo da situação de encarceramento.

Quando pensamos em educação no contexto prisional, vislumbramos situações e possibilidades de melhoria para a vida das pessoas em privação de liberdade, porque ao final do cumprimento de suas penas, voltarão ao convívio social com a bagagem que adquiriram durante o tempo em que permaneceram encarcerados.

Na perspectiva de Freire (1979, p. 84), “educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo”. Parece clichê, mas Paulo Freire já havia anunciado que a educação é, de fato, um divisor de águas, e que, por meio dela, são possíveis mudanças que promovam um mundo melhor, mesmo sabendo que a educação, por si só, não terá esse alcance.

Algumas pessoas em situação de encarceramento talvez já tenham perdido a motivação de se tornarem melhores, sobretudo pelas implicações do ambiente de violência e desamor nas unidades prisionais em que se encontram. Mas, o papel da educação, nesses casos, é o de contribuir com o processo de humanização dessas pessoas, não só para o seu retorno à sociedade, mas com propósitos e objetivos que favoreçam a autopercepção dos indivíduos da sua capacidade de transformação de si mesmos e da sociedade.

19 depen.gov.br/DEPEN/depen/sisdepen/infopen, 2019.

No processo de educação formal, não são apenas transferidos conhecimentos, visto que também é possível vivenciar situações que podem favorecer mudanças de pensamentos, de atitudes e de comportamentos, atribuindo outros sentidos à existência humana. Fazer com que todos os detentos se interessem em estudar pode ser uma utopia, mas as ações que incentivam essas pessoas a frequentarem a escola nunca serão totalmente em vão, porque o processo educacional é dinâmico, persistente e contínuo, e o conhecimento produzido não será perecível ou descartável; ao contrário, poderá ser valioso para quem o constrói.

Ainda, cabe ressaltar que a educação não pode ser entendida como privilégio de alguns, nem algo supérfluo; é um direito garantido pela Constituição Federal do Brasil de 1988, como já mencionado, direito este de todos os cidadãos, inclusive dos que estão em situação de privação de liberdade.

É lamentável pensar que boa parte dos que entram no sistema prisional, sem perspectiva alguma de melhoria de vida, podem ter a sua formação humana e social comprometida pelas implicações do ambiente, das convivências e das experiências vivenciadas ali. Mas, é importante considerar que essas pessoas retornarão ao convívio na sociedade, e é também responsabilidade da escola contribuir com o retorno desses sujeitos para que possam galgar novos objetivos.

Sabemos quão difícil é reconhecer mudanças nas pessoas que estão à margem da sociedade, mas se tais possibilidades lhes forem negadas, significa corroborar com a prática de prender e soltar indivíduos que cometeram algum tipo de crime, os quais, provavelmente, voltarão piores e poderão difundir sentimentos de ódio, de desprezo nas relações e convivências sociais, de modo a reforçar a cultura de que “bandido bom, é bandido morto”; eis um sério e emergente problema.

A educação em prisões à luz da legislação nacional

Em sintonia com o objetivo da pesquisa de analisar dispositivos legais, nacionais e alagoanos para a oferta da educação formal, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em unidades prisionais, abordaremos, nesta seção, algumas leis de âmbito federal, evidenciando aspectos que contribuam com a discussão.

Especificamente, trataremos de leis e resoluções institucionalizadas na esfera federal, a saber: a Lei n. 7.210/1984, que institui a Lei de Execução Penal (LEP), responsável por regular o cumprimento das penas impostas aos condenados por sentença penal; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, nos dois níveis: da Educação Básica e da Educação Superior; a Resolução nº 3/2009 do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCP), que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação nos estabelecimentos penais; a Resolução nº 2 de 2010 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais; o Decreto nº 7.626/2011, que institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional (PEESP), e o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), que estabelece diretrizes e metas para o desenvolvimento nacional, estadual e municipal da educação por um período de dez anos.

Inicialmente, tratamos da Lei nº 7.210 (BRASIL, 1984), Lei de Execução Penal (LEP), que tem como uma de suas finalidades propiciar orientação aos indivíduos encarcerados para o retorno à convivência em sociedade, como também efetivar decisão criminal, conforme está explicitado em seu Art. 1º: “A execução penal tem por objetivo efetivar as disposições de sentença ou decisão criminal e proporcionar condições para a harmônica integração social do condenado e do internado” (BRASIL, 1984).

A nosso ver, é necessário que o egresso do sistema prisional tenha recursos, tanto profissionais, quanto educacionais, que favoreçam o seu retorno à sociedade, de modo a ser reconhecido como alguém útil. Para tanto, esses sujeitos esperam não só oportunidades de trabalho, mas também de estudo, como alternativas para a sua volta à convivência social.

Nesta pesquisa, tratamos da análise da educação formal nos documentos mencionados, que dispõem sobre educação no sistema prisional, no sentido de entender os dispositivos legais para a oferta da Educação de Jovens e Adultos (EJA), enquanto modalidade de educação e de ensino utilizada nas unidades prisionais. Na Lei de Execução Penal (BRASIL, 1984) está determinada a garantia do direito à educação, em seu Capítulo II, seção I:

Art. 10. A assistência ao preso e ao internado é dever do Estado, objetivando prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade.

Parágrafo único. A assistência estende-se ao egresso.

Art. 11. A assistência será:

I - material; II - à saúde; III - jurídica; IV- educacional; V- social; VI - religiosa.

Os Artigos 10 e 11 referem-se aos elementos assistenciais que o indivíduo, mesmo estando em situação de privação de liberdade, tem como direitos. Dentre estes, destacamos o direito à assistência educacional, da qual falaremos a seguir.

A partir da Seção V, a LEP (BRASIL, 1984) discute sobre a assistência educacional, e no Art. 17, mais especificamente, esta compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado (BRASIL, 1984). Tal instrução se refere não apenas ao processo escolar, mas também profissional, visto que em seu retorno à sociedade o indivíduo precisará ser inserido no mercado de trabalho, não apenas para a sua integração social, mas, sobretudo, pela necessidade de sobrevivência.

Em se tratando das etapas da Educação Básica, os artigos 18 e 18-A dispõem sobre a oferta do ensino obrigatório de 1º grau (Ensino Fundamental) e do Ensino Médio (regular ou supletivo, com formação geral ou educação profissional). No que se refere à sua publicação, a LEP dispunha do Artigo 18 apenas, mas, em 2015, com a Lei 13.163, fora incluído o Ensino Médio e a Educação Profissional, referendados no Art. 18-A. Destacamos, ainda, no mesmo Art.18-A, Parágrafo 2º, a inclusão da oferta de cursos supletivos de educação de jovens e adultos.

É possível dizer que houve um intervalo de 31 (trinta e um) anos para inclusão do Ensino Médio, todo este tempo para considerar o direito que as pessoas em privação de liberdade têm às etapas da Educação Básica.

Apesar desse dispositivo considerar o direito da população carcerária a cursos supletivos, a nosso ver, esse formato de curso foi e continua sendo uma alternativa aligeirada de formação que permaneceu ao longo dos anos da história da educação no Brasil, em diferentes contextos, baseado em interesses político-ideológicos e educacionais, sem a necessária atenção à qualidade do processo educacional e à formação da população jovem e adulta do Brasil.

No que se refere à educação formal, a LEP (BRASIL, 1984) discute breve e diretamente sobre o que deve ser ofertado aos indivíduos privados de liberdade, bem como sobre as instalações necessárias para essa oferta e, em se tratando de uma lei que considera o direito à educação, embora não o tenha contemplado em todas as etapas vinculadas à EJA, ressaltamos que ela é bastante sucinta, e a educação é considerada como assistência educacional.

Com efeito, a abordagem assistencialista da educação na LEP remete ao entendimento de assistência às pessoas necessitadas, mas não leva em consideração as razões, nem as condições de marginalização sociocultural que muitas dessas pessoas enfrentaram (enfrentam) ao longo da vida, sem seus direitos constitucionais garantidos. A

perspectiva assistencialista da educação acontece em detrimento de políticas públicas sociais e educacionais, que possam favorecer as pessoas e as tirem da condição de marginais e carentes.

Em 2009, o Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCCP) publicou a Resolução nº 03 estabelecendo as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos Estabelecimentos Penais. Em seu art. 2º, a Resolução determina que:

Art. 2º- As ações de educação no contexto prisional devem estar calcadas na legislação educacional vigente no país e na Lei de Execução Penal, devendo atender as especificidades dos diferentes níveis e modalidades de educação e ensino (BRASIL, 2009, p.1).

Conforme a LDB (1996) e a LEP (1984), o processo educacional deve considerar as especificidades do ambiente ao qual é ofertado, compreendendo que o contexto prisional tem peculiaridades que podem dificultar essa oferta, como, por exemplo, a estrutura das prisões, a superlotação e o baixo efetivo de policiais penais para o deslocamento dos estudantes das celas para as salas de aula.

De forma muito breve, no Art. 10 da Resolução nº 03/2009 do CNPCCP é feita menção à educação formal, explicitando que a prisão pode contemplar, além da educação formal, propostas de educação não formal e formação profissional, bem como a modalidade de educação a distância. Também, no Parágrafo Único, orienta os estabelecimentos penais a seguirem o mesmo calendário em todos os estabelecimentos que ofertarem educação.

Ainda, na Resolução supracitada, identificamos uma breve referência à oferta da educação formal, mas, em nenhum de seus dispositivos, é mencionada a modalidade de EJA, o que nos chamou a atenção, visto que a Resolução dispõe sobre as “Diretrizes Nacionais

para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais” (BRASIL, 2009). Embora a EJA tenha suas diretrizes estabelecidas pelo Ministério da Educação, poderia apenas ser mencionada na Resolução nº 03/2009, de modo a ressaltar a modalidade utilizada nos estabelecimentos penais, ratificando o reconhecimento dessa modalidade educacional.

Na sequência da legislação analisada, que subsidia a educação no sistema prisional, outra Resolução foi publicada em maio de 2010, aprovada pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação: Resolução nº 2. Esta dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade, nos estabelecimentos penais (BRASIL, 2010).

É neste documento que constam, mais detalhadamente, as orientações para a oferta da modalidade de EJA nos estabelecimentos penais, como evidenciadas em seu Art. 2º, ao dispor que:

Art. 2º As ações de educação no contexto de privação de liberdade devem estar calcadas na legislação educacional vigente no país, na Lei de Execução Penal, nos tratados internacionais firmados pelo Brasil no âmbito das políticas de direitos humanos e privação de liberdade, devendo atender as especificidades dos diferentes níveis e modalidades de educação e ensino e são extensivas aos presos provisórios, condenados, egressos do sistema prisional e àqueles que cumprem medidas de segurança (BRASIL, 2010, p. 2).

Destacamos que a resolução mencionada tem aspectos que se aproximam com o teor da Resolução nº 3/2009, anteriormente analisada, mas, neste caso, já se define que é a modalidade de EJA a que será utilizada no contexto prisional, e que não somente é direcionada àqueles que já foram sentenciados, mas a todas as pessoas em privação de liberdade e aos egressos.

Na sequência do que determina a resolução supracitada, o documento estabelece algumas orientações para a oferta educacional, a exemplo da associação às ações complementares de cultura, esporte, inclusão digital, profissional, bem como, envolvimento da família e da comunidade e atendimento educacional em todos os turnos.

Ainda, em seu Art. 12, a Resolução nº 02/2010 ressalta os diversos tipos de atividades a serem consideradas, não apenas de educação formal, mas também de educação não formal, profissional e na modalidade de educação a distância, como mencionada na Resolução nº 3/2009 do CNE. É evidente que houve avanços na Resolução nº 2/2010, principalmente com o reconhecimento da EJA como modalidade de educação e de ensino, direcionada não apenas àqueles que já foram condenados, mas também considerada como elemento de colaboração para o processo de inserção social, que visa ao melhor retorno possível do indivíduo, consciente daquilo que lhe foi privado.

Tratando dos avanços, é imprescindível citar o Decreto nº 7.626/20011, que instituiu o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional (PEESP), e que em seu Art. 4º estabelece os seguintes objetivos:

I - executar ações conjuntas e troca de informações entre órgãos federais, estaduais e do Distrito Federal com atribuições nas áreas de educação e de execução penal; II - incentivar a elaboração de planos estaduais de educação para o sistema prisional, abrangendo metas e estratégias de formação educacional da população carcerária e dos profissionais envolvidos em sua implementação; III - contribuir para a universalização da alfabetização e para a ampliação da oferta da educação no sistema prisional; IV - fortalecer a integração da educação profissional e tecnológica com a educação de jovens e adultos no sistema

prisional; V - promover a formação e capacitação dos profissionais envolvidos na implementação do ensino nos estabelecimentos penais; e VI - viabilizar as condições para a continuidade dos estudos dos egressos do sistema prisional.

Apesar da oferta da educação no sistema prisional ser reconhecida como um significativo avanço, o citado decreto não explicita a obrigatoriedade de adesão dos estados, como esclarece Silva (2017):

Embora os objetivos do PEESP se caracterizem como um avanço para a oferta da educação nas prisões, o Inciso II – referente ao Plano Estadual de Educação para o Sistema Prisional, trata apenas da elaboração, sem a obrigatoriedade de sua implementação pelos estados. Dessa forma, os órgãos estaduais responsáveis pela educação nas prisões poderão se “desresponsabilizar” de tal iniciativa (SILVA, 2017, p. 133).

A partir do que analisamos nesta primeira etapa, podemos inferir que a legislação básica nacional, que emergiu na segunda metade dos anos de 2000, enquanto políticas públicas para a oferta da educação nas unidades prisionais, indica avanços importantes para a educação no âmbito prisional.

Para além da legislação mais específica que envolve a educação nas prisões, o principal documento de regulamentação educacional do país é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), que, apesar de sua importância, em nenhum dos seus títulos, seções, artigos ou parágrafos discute sobre a educação no âmbito prisional, nem sequer faz referência nas menções à educação de jovens e adultos, isto é, mesmo sendo um documento imprescindível, que dispõe sobre a educação no Brasil, não a contempla

em todas as instâncias de oferta educacional. Nesse sentido, é preciso destacar a necessidade de consideração da educação nas unidades prisionais na LDB (1996).

No âmbito da legislação nacional, tratamos também acerca da Lei nº 13.005 de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e estabelece metas para a educação num prazo de dez anos, previstas para atendimento até o ano de 2024.

O PNE abrange 20 metas, com suas respectivas estratégias e, dentre elas, destacamos a Meta 9, que é direcionada à elevação da taxa de alfabetização:

META 9: Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional. (BRASIL, 2014, p.17)

Cada meta possui estratégias para o alcance dos objetivos e, no caso da Meta 9, a estratégia 9.8 inclui as pessoas privadas de liberdade e dispõe que:

[...] assegurar a oferta de educação de jovens e adultos, nas etapas de ensino fundamental e médio, às pessoas privadas de liberdade em todos os estabelecimentos penais, assegurando-se formação específica dos professores e das professoras e implementação de diretrizes nacionais em regime de colaboração (BRASIL, 2014, p.18).

Em relação a todos os outros documentos já analisados, o PNE ressalta a perspectiva de uma educação melhor para as pessoas em privação de liberdade, tratando não só da oferta educacional, mas

da formação dos professores para atuarem em contextos prisionais, bem como vislumbra um cenário em que todos os estabelecimentos penais possam ofertar a educação formal aos encarcerados. Porém, é um documento que possui validade e não se sabe o que pode ocorrer ao término do seu prazo (2024), nem se será garantida a educação nas prisões, diante dos diferentes interesses dos governantes com ideologias e ações políticas que nem sempre estão voltadas para a melhoria da educação e da formação da população carcerária.

Todos os documentos vistos até então remetem ao reconhecimento do que já foi possível, mas, sobretudo, à reflexão sobre o quanto ainda é preciso avançar em termos da educação dos encarcerados. A educação precisa ser um processo que reconheça as necessidades das pessoas, suas potencialidades e possibilidades, de modo a oportunizar uma vida mais digna e humanizada para esta população.

A legislação alagoana para a educação formal em espaços de privação de liberdade

Esta seção aborda a legislação do estado de Alagoas para a educação em espaços de privação de liberdade, especificamente no que concerne à educação formal na modalidade de EJA, ofertada nas unidades prisionais.

A educação no sistema prisional alagoano tem seu respaldo legal na Resolução Normativa nº 2 de 2014 e conta também com as proposições do Plano Estadual de Educação nas Prisões (PEEP/AL) de 2015 (Biênio 2016-2017). Antes de procedermos com a análise desses documentos, cabe ressaltar que:

O histórico da educação no sistema prisional alagoano pode ser encontrado no Plano Estadual de Educação nas Prisões (ALAGOAS, 2017), onde consta que a oferta de educação nas prisões ficou

sob a responsabilidade da Secretaria Estadual de Educação (Seduc), por meio do Departamento de Jovens e Adultos. Assim, como em outros estados da Federação, o processo educativo dentro do sistema prisional alagoano ocorreu lentamente (SANTOS; SILVA, 2017, p. 93)

O Plano Estadual de Educação nas Prisões de Alagoas (PEEP-AL) contempla, desde o conceito de educação para o sistema prisional, até um plano de ação com o intuito de melhorar o atendimento educacional dentro dos estabelecimentos penais (SANTOS; SILVA, 2017).

Apesar de apresentar ideias e orientações importantes para a educação, o PEEP/AL aprovado pelo Ministério da Educação, é um documento consultivo do sistema prisional alagoano. O fato é que não há uma lei estadual que aprova o referido plano, embora a sua elaboração seja orientada pelo Decreto Presidencial n. 7.626/2011.

Uma significativa ação do Conselho Estadual de Educação (CEE) de Alagoas foi a promulgação da Resolução nº 2/2014, que dispõe:

sobre a oferta de Educação Básica e Superior, nas modalidades de Educação de Jovens e Adultos, Profissional/Tecnológica e a Distância, para pessoas privadas de liberdade, nos estabelecimentos penais do Estado de Alagoas e dá outras providências correlatas (ALAGOAS, 2014, p.1).

A educação nas prisões em Alagoas segue as orientações da Resolução Normativa nº 2/2014, com o propósito de atender à população carcerária. No que diz respeito à oferta da educação formal na modalidade de EJA, esta Resolução, em seu Art. 3º, Parágrafo 1º estabelece:

a oferta da educação de jovens e adultos nas etapas fundamental e média, do nível da Educação básica, na modalidade de EJA, Profissional/Tecnológica e

no nível da Educação Superior: a graduação e pós-graduação, podendo ser na modalidade a distância, respeitando as especificidades de cada modalidade (ALAGOAS, 2014, p.2).

Essa resolução representa um avanço para a Educação no Sistema Prisional Alagoano, mesmo que nem todas as unidades disponham da educação formal, como esclarecem Silva *et al.* (2018):

A oferta nem sempre acontece concomitantemente em todas as unidades, ou seja, em alguns períodos, a proposta da educação tem sido realizada em determinadas unidades, em detrimento de outras, por razões diversas, dentre as quais o número reduzido de agentes penitenciários para acompanhar os presos no deslocamento até a sala de aula (SILVA *et al.*, 2018, p. 184).

Desta forma, é possível compreender que cada unidade tem suas peculiaridades, algumas em comum, outras, únicas. A referida resolução não foi apenas importante, foi um fator significativo capaz de compreender e respeitar o direito à educação da população carcerária, também de reconhecer que os encarcerados, mesmo com suas dificuldades e diante das limitações institucionais, anteriormente mencionadas, demonstram interesse pela educação formal.

Mediante esses apontamentos, podemos inferir que a Resolução Normativa nº 2/2014, para a educação nos estabelecimentos penais do estado de Alagoas, é o dispositivo legal que o estado dispõe para subsidiar a organização e a oferta da educação nas unidades prisionais e também junto aos egressos. Não obstante, o Plano Estadual de Educação nas Prisões de Alagoas seja um importante documento que subsidia a oferta educacional no sistema penitenciário alagoano, ainda não conta com aprovação por lei estadual.

Com efeito, e considerando a realidade do sistema prisional alagoano, os órgãos estaduais competentes oferecem a educação formal para pessoas em situação de privação de liberdade em algumas unidades do complexo prisional, de acordo com as possibilidades e condições que lhe são dadas.

Vale destacar que os dois documentos referidos são importantes e contribuem com a oferta da educação formal no sistema prisional de Alagoas, os quais, postos em prática, de acordo com o que apresentam, poderão propiciar um impacto muito positivo para a população carcerária de Alagoas. Sabemos que recuos e avanços acontecem, mas o que não pode ocorrer é a estagnação de processos e iniciativas que objetivem beneficiar as pessoas que se encontram em situação de privação de liberdade.

Todo processo investigativo e analítico que constituiu este estudo possibilitou-nos identificar a pouca literatura sobre a educação no sistema prisional e a importância de estudos permanentes com atualização de dados, de discussões e reflexões necessárias, tanto como possibilidades de melhoria de políticas públicas para a educação de pessoas em privação de liberdade, quanto para os profissionais que atuam nas prisões.

Foi possível também compreender a importância da parceria universidade/sistema penitenciário, bem como a aproximação e interlocução com pesquisadores, cujos estudos investigam diferentes e variados objetos da realidade nas prisões e que, para além dos estudos teóricos e das análises donde derivaram as inferências, possam se reconhecer partícipes de um processo que se pretende humanizar.

Considerações finais

Neste capítulo, buscamos estabelecer a necessária relação com os objetivos propostos. Tratamos dos principais documentos que discutem sobre a educação formal no sistema prisional brasileiro, bem

como no estado de Alagoas. Também, discorremos sobre a relevância da educação nos estabelecimentos prisionais.

Ressaltamos que, na esfera federal, há leis, resoluções, planos e dispositivos legais diversos para atendimento educacional à população carcerária. Especificamente, no estado de Alagoas, há dois documentos importantes que alicerçam a educação no sistema prisional alagoano, que podem impactar positivamente, se executados à luz da legislação vigente.

A compreensão das principais bases legais que regulamentam a oferta da educação formal nas prisões foi de extrema importância para um melhor entendimento de como os entes federativos e estaduais orientam estas ações. Também, foi possível evidenciar que Alagoas possui uma legislação específica para a oferta de educação no sistema prisional e, este fato, por si só, já é considerado um avanço para o estado.

Com base nos estudos apresentados neste capítulo, concluímos que estão dispostas determinações que orientam a educação formal no sistema prisional, tanto em âmbito nacional, quanto estadual, identificadas como fatores positivos, no que diz respeito às disposições legais para a oferta da educação de pessoas em situação de privação de liberdade.

Referências

ALAGOAS. **Plano Estadual de Educação nas Prisões**. Maceió: Secretaria Estadual de Educação, Secretaria de Estado da Ressocialização e Inclusão Social, 2015 (Biênio 2016-2017).

ALAGOAS. **Resolução Normativa nº 2**. Dispõe sobre a oferta de Educação Básica e Superior, nas modalidades de Educação de Jovens e Adultos, Profissional/Tecnológica e a Distância, para pessoas privadas de liberdade, nos estabelecimentos penais do Estado de Alagoas e dá outras providências correlativas. Maceió: Conselho Estadual de Educação, 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 7.626, de 24 de novembro de 2011**. Dispõe sobre o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional. Brasília: Senado Federal, 2011.

BRASIL. **Lei nº 7.210**. Lei de Execução Penal Brasília: Congresso Nacional, 1984.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias**. Infopen 2019. Brasília: Ministério da Justiça, 2019.

BRASIL. Plano Nacional de Educação, **Lei nº 13.005**. Brasília: Senado Federal, 2014.

BRASIL. **Resolução nº 02, de 19 de maio de 2010**. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade. Brasília: Senado Federal, 2010.

BRASIL. **Resolução nº 03, de 11 de março de 2009**. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta da Educação nos estabelecimentos penais. Brasília: Senado Federal, 2009.

CAPPELER, Wanda. O direito pelo avesso: análise do conceito de ressocialização. In: **Revista Temas, Soc. Dir. Saúde**. São Paulo, IMESC, v.2, n. 2, p. 127-134, 1985.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 2010.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

KRIPKA, Rosana Maria Luvezute; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa de Lara. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. *In: Revista de Investigaciones UNAD*, Bogotá – CO, v. 14, n. 2, p. 55-73, jul. – dez. 2015.

SANTOS, Dimas de Lima; SILVA, Maria da Conceição Valença da. A Legislação Brasileira para a Educação em Espaços de Privação de Liberdade e a Educação no Sistema Prisional no Estado de Alagoas. *In: PIMENTEL, Elaine; SILVA, Maria da Conceição Valença da. (Org.). Educação em prisões: princípios, políticas públicas e práticas educativas*. Curitiba: CRV, 2018. p. 85-98.

SILVA, Maria da Conceição Valença da. A EJA no Brasil e as políticas públicas para a educação de pessoas em privação de liberdade. *In: DIÓGENES, Elione Maria Nogueira; SILVA, Maria da Conceição Valença da. (Org.). Políticas Públicas de Educação: episteme e práticas*. Curitiba: CRV, 2017. p. 121-136.

SILVA, Maria da Conceição Valença da *et al.* Educação no Sistema Prisional do Estado de Alagoas: A formação docente em foco. *In: Revista de Administração Educacional*, Recife- PE, v. 9, n. 1, p. 171- 189, jan/ jun. 2018.

8

O TRABALHO DE CONCLUSÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL COMO FERRAMENTA AVALIATIVA NUMA ESCOLA SITUADA NO AMBIENTE PRISIONAL EM PERNAMBUCO

Solange Regina Holanda Lasalvia
Everton Willian de Oliveira Cavalcanti
Márcia Regina Barbosa



Apontamentos iniciais

O processo avaliativo ocorre na sociedade desde os primórdios civilizatórios no trilhar evolutivo da humanidade. Por meio de classificação, julgamento e comparação, o ser humano é continuamente avaliado de acordo com diferentes categorias, sejam elas: estéticas, étnicas, religiosas, econômicas, ou políticas – a depender dos valores instituídos pela sociedade na qual vive.

Desta feita, a concepção de avaliação adentrou no ambiente escolar como atividade pedagógica em muitas culturas. No caminhar dos séculos, a literatura se debruça sobre os modelos avaliativos utilizados nas escolas. Foucault (2014, p.144) relata que depois de 1762 as provas representavam o nível de desempenho alcançado pelos alunos na sucessão de assuntos ensinados.

No Brasil Colônia, a avaliação escolar implicava forma de provas e exames, uma herança que remonta à modernidade brasileira como atesta Luckesi (2003, p.16):

A tradição dos exames escolares, que conhecemos hoje, em nossas escolas, foi sistematizada nos séculos XVI e XVII, com as configurações da atividade pedagógica produzidas pelos padres jesuítas (séc. XVI) e pelo Bispo John Amós Comênio (fim do séc. XVI e primeira metade do século XVII).

A despeito das diferentes teorias acerca dos métodos de avaliação, as políticas públicas no Brasil por meio de instrumentos normativos norteiam modelos avaliativos instituídos nas escolas do país. Assim, pode-se destacar a Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que reza na alínea “a” e no inciso V do Art. 24, *in verbis*:

Art. 24. *Omissis*

V – a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

a avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais (BRASIL, 1996).

A partir da LDB, portanto, foi aberto um leque – de várias formas e modelos – de avaliações institucionais a serem aplicadas nas escolas no território nacional. No estado de Pernambuco, por exemplo, algumas das considerações na exposição de motivos da Instrução Normativa de Avaliação nº 04/2014 publicada no Diário Oficial de 18 de dezembro de 2014 (PERNAMBUCO, 2014, p. 1) afirmam

[...] que a avaliação constitui-se em processo contínuo e permanente de análise das variáveis que interferem nos processos de ensino e de aprendizagens, objetivando identificar potencialidades e necessidades educacionais dos (as) estudantes e das condições da escola e da família e, ainda,

[...] que se torna imprescindível o envolvimento do (a) estudante, pais e educadores da escola nos processos de ensino e de aprendizagem e seus resultados.

Importante ressaltar que todas as escolas da rede estadual seguem os dispositivos elencados no ato normativo acima referido quanto às diretrizes e procedimentos do Sistema de Avaliação das Aprendizagens.

No Art. 11, incisos I, II e parágrafos primeiro e segundo da referida Instrução, estão explicitados alguns dos procedimentos da avaliação escolar no Estado:

Art. 11. Em cada unidade didática bimestral, a avaliação da aprendizagem compreenderá:

I – a 1ª nota, referente aos procedimentos avaliativos, tais como, trabalho em grupo, apresentação de seminários, pesquisas, atividades realizadas em sala de aula, elaboração e **apresentação de projetos orientados pelo (a) professor (a)**;

II – a 2ª nota, referente ao procedimento avaliativo planejado pelo (a) professor (a) e correspondente à síntese dos conteúdos ministrados, devendo ser realizado individualmente pelo (a) estudante, no final de cada unidade didática bimestral;

§ 1º Os procedimentos avaliativos correspondentes à 1ª nota variarão de 02 (duas) a 05 (cinco) atividades, com atribuição de pontos que, ao final, serão somados e totalizarão a nota 10,0, ocorrendo, paralelamente, o reensino e a recuperação dos conteúdos não apreendidos pelo (a) estudante.

§ 2º O procedimento avaliativo referente à 2ª nota corresponderá à escala de 0 (zero) a 10,0 (dez vírgula zero), finalizando o bimestre, não sendo permitida a recuperação da nota obtida pelo (a) estudante. (PERNAMBUCO, 2014, p. 3, grifo nosso).

Isso posto, é importante observar que, a partir do ano de 2016, a Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco propôs mais um procedimento de avaliação a ser utilizado pelas escolas da rede estadual de ensino, o Trabalho de Conclusão do Ensino Fundamental (TCF). Um instrumento repleto de especificidades, a começar pelo público estudantil a realizá-lo: alunos (as) do 9º ano do Ensino Fundamental e da Fase IV da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

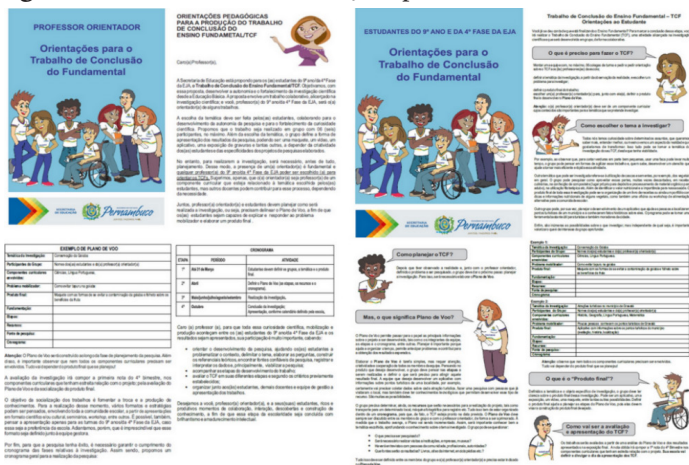
O TCF foi apresentado às escolas por meio de duas cartilhas, uma com orientações para os docentes e outra com orientações aos discentes (Figura 1). Trata-se de uma proposta de investigação científica, cujo tema

é de livre escolha dos estudantes, ou seja, assuntos que despertem neles a curiosidade, que necessitem de uma maior compreensão, ou mesmo que tratem de algum aspecto da realidade que desejem transformar.

Para construir o TCF há necessidade de seguir algumas etapas:

- Montar uma equipe com no máximo 6 (seis) estudantes;
- Definir a temática de investigação, a partir da observação da realidade e escolher um problema para investigar;
- Definir o produto final de trabalho;
- Escolher um (uma) professor (a) orientador (a), para desenvolver o Plano de Voo e definir o produto final.

Figura 1 – Cartilhas de orientações para os docentes e discentes



Fonte: Cartilha disponibilizada fisicamente pela Gerência Regional de Educação Metropolitana Norte.

Cabe ressaltar, que o professor(a) orientador(a) deve ser de um componente curricular cujos conteúdos são importantes para a temática que será objeto de investigação.

Com a observação da realidade pelos estudantes, e com a colaboração do professor (a) orientador (a), se chegará à definição do problema que será pesquisado, e o grupo iniciará o planejamento da pesquisa. Para tal, se faz necessário construir o Plano de Voo.

E o que é o Plano de Voo? É uma ferramenta que vai sendo construída ao longo da pesquisa. Nela são colocadas as principais informações sobre o projeto que será desenvolvido, levando em consideração uma gama de fatores: tema da investigação, participantes do grupo, problema gerador, cronograma, etapas a serem vivenciadas, fundamentação teórica, recursos materiais, produto final e referências bibliográficas. Assim, à medida que a investigação avança, é por meio do Plano de Voo que estudantes e professor (a) orientador (a) dialogam acerca do projeto e vão tendo oportunidade de aprimorá-lo. Então, o produto final é revelado na forma de apresentação dos resultados da pesquisa, e de acordo com a criatividade dos estudantes, essa apresentação pode ser feita no formato que o grupo considerar mais interessante, por exemplo, uma peça teatral, um vídeo, uma exposição de slides. A definição do produto final pode ser um fio condutor, já que o processo investigativo vai caminhando para um modelo pré-definido de apresentação.

A avaliação do TCF é realizada pela análise do Plano de Voo e socialização do produto final e irá compor a primeira nota do 4º bimestre. A implementação do TCF é um recurso pedagógico que oportuniza ao estudante dos anos finais do ensino fundamental (9º ano/Fase IV EJA) ter seu efetivo contato com uma pesquisa de caráter científico, estimulando-o a novas pesquisas da mesma natureza durante sua trajetória escolar.

Tendo em vista toda essa aproximação teórica aqui construída, esse trabalho teve por objetivo identificar os efeitos da utilização do trabalho de conclusão de curso como ferramenta avaliativa dentro de uma escola no sistema prisional de Pernambuco.

Metodologia

Caracterização da pesquisa

Primeiramente, vale indicar que essa é uma pesquisa de natureza qualitativa, já que, segundo Minayo (2001), a pesquisa qualitativa se preocupa com os significados, as motivações, questões ligadas a valores, atitudes, aspirações, não sendo reduzida a questões de variáveis e operacionalizações. Quanto a sua tipologia, se situa como uma pesquisa descritiva, pois procurou compreender questões específicas de um grupo determinado (GIL, 2002).

No que se refere à classificação quanto ao delineamento, enquadra-se como um estudo de caso. Tais estudos são amplamente utilizados nas ciências biomédicas e sociais, tendo por alvo de investigação um objeto – ou poucos objetos –, buscando analisá-los até a exaustão, tendo em vista que tal tipo de análise não seria possível em um estudo com maior quantitativo de objetos (GIL, 2002).

Caracterização do campo

O campo foi selecionado tendo em vista uma maior proximidade com o acesso a dados específicos oriundos da experiência de um dos autores desse artigo. Dessa forma, foi escolhida a Escola Estadual Irmã Dulce, situada no interior da Penitenciária Feminina de Abreu e Lima.

Caracterização dos sujeitos

Os sujeitos foram selecionados tendo por base os seguintes critérios: fazer parte do quadro de educação da referida escola; ter atuado na construção do TCF em pelo menos um dos anos analisados; se dispor a participar da pesquisa. Dessa forma foi possível obter um quantitativo de 11 (onze) sujeitos.

Caracterização do instrumento de coleta

O instrumento escolhido foi um questionário virtual, tendo em vista a situação atual decorrente da pandemia do coronavírus. Ele foi construído buscando obter informações da participação e as influências percebidas pelos sujeitos sobre sua participação nos TCFs. Dessa forma, o processo de coleta foi constituído por duas etapas: primeiramente foi traçado um perfil dos sujeitos, com duas perguntas que versavam sobre seu tempo de atuação na EJA e na EJA em ambiente prisional; e a segunda etapa contou com seis (6) perguntas, sendo cinco (5) de múltipla escolha, versando sobre suas percepções sobre os TCFs e uma (1) pergunta aberta em que os sujeitos puderam, de forma sucinta, expor sua opinião sobre o processo de construção dos TCFs.

Caracterização da técnica de análise

Os dados obtidos por meio do instrumento aplicado foram analisados a partir da análise de conteúdo. Segundo Bardin (2010, p. 44), a análise de conteúdo é:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadoras (quantitativas ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

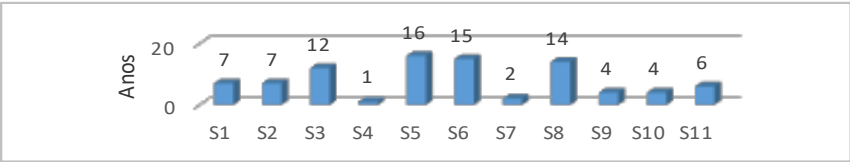
Os dados foram organizados por cada etapa do questionário, e as respostas à questão aberta foram organizadas na forma de uma nuvem de palavras, em que é possível identificar os principais pontos que surgiram nessas falas dos investigados. A seguir serão apresentados os resultados e a discussão dessas coletas.

Resultados e discussão

Perfil dos sujeitos

Quanto ao tempo de atuação com a EJA, foi observado que os sujeitos têm uma média de tempo de oito (8) anos, sendo bem diverso esse tempo, como pode ser visto no Gráfico 1. A fim de manter o sigilo, os participantes da pesquisa serão apresentados como S1 a S11.

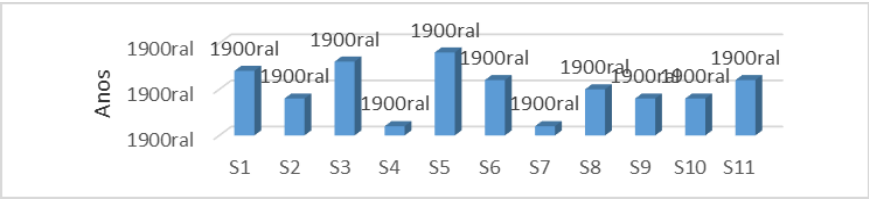
Gráfico 1 – Resumo das respostas à pergunta “Há quanto tempo atua com a EJA?”



Fonte: Dados da pesquisa.

No que se refere ao tempo de atuação com a EJA em ambiente prisional, obteve-se uma média de cinco (5) anos. A seguir pode-se ver a distribuição de anos de todos os participantes (Gráfico 2).

Gráfico 2 – Resumo das respostas à pergunta “Há quanto tempo atua com a EJA em ambiente prisional?”



Fonte: Dados da pesquisa

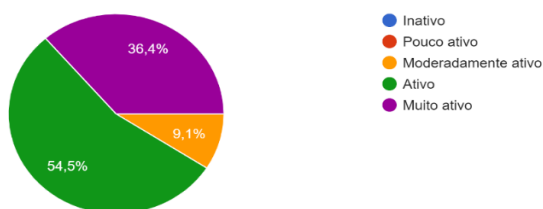
Desenvolvimento do TCF e participação dos docentes

Na relação entre quão ativo foi no processo de construção dos TCFs, os (as) professores (as) demonstraram uma tendência a serem ativos, ou muito ativos, indicando que nenhum dos participantes da pesquisa relatou ter sido pouco ativo ou inativo (Figura 2). E, segundo os participantes, essa participação no desenvolvimento dos TCFs influenciou muito ou totalmente suas experiências docentes (Figura 2).

Figura 2 – Respostas à pergunta sobre participação no processo de desenvolvimento dos TCFs

Quão ativo (a) você foi no processo de desenvolvimento dos TCFs?

11 respostas

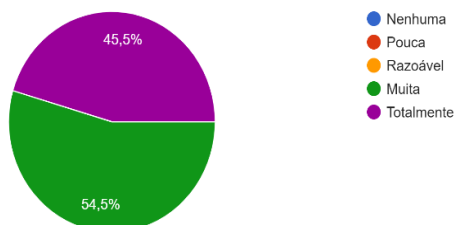


Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 3 – Respostas à pergunta sobre influências de sua participação no processo de desenvolvimento dos TCFs em sua experiência docente

A participação da construção dos TCFs tiveram influências em sua experiência docente?

11 respostas



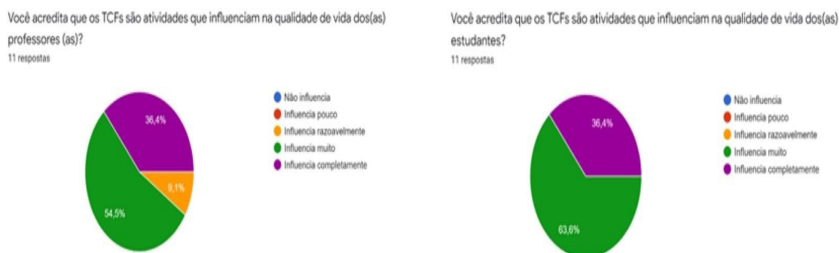
Fonte: Dados da pesquisa.

Destaca-se que essa participação não ocorre em um ponto exclusivo, pois o desenvolvimento dos TCFs cruza todo o ano letivo, proporcionando aos docentes novas experiências, como foi observado no relato dos participantes, os quais apontaram que por meio do TCF puderam se integrar com outros colegas, proporcionando assim maiores ações multidisciplinares.

A multidisciplinaridade na educação pode ser entendida como um trabalho coletivo em que cada docente contribui com o conhecimento específico de sua área, buscando atingir um objetivo comum (PIRES, 1998). Tendo em vista essa conceituação, percebe-se que no processo de construção de um único produto final, como é proposto nos TCFs, o corpo docente precisa trabalhar como um coletivo com certo grau de coesão, o que poderia não ocorrer quando os processos avaliativos se mantêm nos formatos tradicionais e intradisciplinares.

Os docentes responderam ainda a duas questões sobre as influências entre os TCFs e a qualidade de vida dos docentes e das discentes. Essas questões foram inseridas partindo do entendimento de que o contexto prisional projeta influências intensas na relação tanto de quem está nele, quanto na sua qualidade de vida. Um exemplo claro é o entendimento de que as pessoas com privação de liberdade tendem a envelhecer mais rapidamente, inclusive chegando à velhice antes do período cronológico estabelecido em normas internacionais (GAWRYSZEWSKI, 2018). De modo geral, percebeu-se uma relação diretamente positiva entre tal ferramenta avaliativa e influências positivas na qualidade de vida (Figura 4).

Figura 4 – Respostas à pergunta que relaciona o TCF com a qualidade de vida dos docentes e discentes

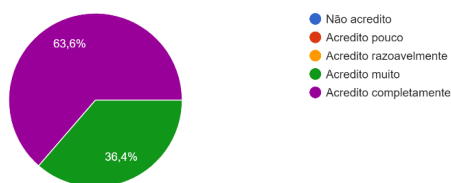


Fonte: Dados da pesquisa

A última questão fechada do questionário tratava da relação entre os TCFs e mudanças positivas na dinâmica escolar. Os participantes indicaram que a dinâmica da escola foi impactada positivamente pela implementação desse modelo de avaliação (Figura 5).

Figura 5 – Respostas à pergunta que relaciona o TCF com mudanças na dinâmica da escola

Você acredita que o processo de construção dos TCFs geraram mudanças positivas na dinâmica da Escola?
11 respostas



Fonte: Dados da pesquisa.

Apesar de ser identificado uma grande geração de mudanças na dinâmica da escola devido à realização dos TCFs, professores e

professoras não deixaram de relatar que o espaço trouxe diversas dificuldades, sendo a principal delas a limitação de espaço, uma vez que as reeducandas não podem transitar com total liberdade:

Foi um grande desafio desenvolver a atividade **num ambiente aonde existe um limite de espaço** para que as estudantes pudessem desenvolver plenamente as pesquisas/trabalhos, etc. (S4, grifo nosso).

[...] Por tratar de **um ambiente de confinamento** o acompanhamento sobre os temas que serão escolhidos pelas estudantes é fundamental (S1, grifo nosso).

A pergunta aberta versava sobre como os docentes perceberam que os TCFs influenciaram a sua experiência docente, a relação com as estudantes e as mudanças na dinâmica escolar. Nesse ponto, os participantes demonstraram um consenso sobre as influências positivas, principalmente sobre a qualidade de vida das estudantes (Figura 6).

Figura 6 – Nuvem de palavras com principais pontos citados pelos docentes



Fonte: Dados da pesquisa.

Como é possível observar na nuvem de palavras, os termos que mais apareceram foram alunas, conhecimento, estudantes, qualidade e ambiente. Ao relacionar esses termos com tudo o que foi possível obter na coleta, foi identificado que a utilização dos TCFs tem uma relação direta com a realidade das estudantes. Assim, mesmo que existam influências nas mais diversas partes que constituem a realidade escolar, os TCFs parecem ter seus principais reatamentos na forma como as reeducandas conseguiram explorar novas possibilidades em sua vivência pedagógica. Assumindo, portanto, um protagonismo que, por vezes, se encontra negado dentro do espaço prisional.

Considerações finais

A experiência das vivências dos TCFs na Escola Estadual Irmã Dulce, desde a sua implantação, demonstrou como um recurso pedagógico impacta positivamente a realidade da comunidade escolar prisional, reverberando, inclusive, na melhoria da qualidade de vida dos docentes, assim como do público discente. Inúmeros aspectos abriram-se como meios geradores de uma nova realidade, não apenas escolar, mas também como indicadores de um caminho à ressocialização, numa perspectiva de resgate de projeto de vida.

As reeducandas, a partir desse projeto investigativo, descobriram a autonomia do protagonismo de suas novas histórias, por meio de mudanças comportamentais visíveis após a elaboração e efetiva participação na construção de aprendizagem. Foi constatada durante o percurso investigativo a riqueza dos temas pesquisados, assim como a descoberta de habilidades manuais, artísticas, culturais e literárias que, até então, eram totalmente desconhecidas à comunidade escolar, e até mesmo do ambiente físico carcerário.

Embora a Instrução Normativa nº 04/2014 traga como sugestões práticas pedagógicas trabalho em grupo, pesquisas, e apresentação de projetos orientados pelo professor – considerando este último, análogo ao TCF –, ainda assim, o TCF carece de instrumento legal próprio que aprimore e contribua com o sucesso ainda maior na formação da cidadania por intermédio da educação.

Referências

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 mar. 2021

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 2014.

GAWRYSZEWSKI, Thais Malheiros. **Pessoas idosas e sistema prisional: um estudo exploratório a partir da educação**. 2018. 85f. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Brasília, 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática**. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

MINAYO, Maria Cecília Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

PERNAMBUCO. **Instrução Normativa de Avaliação nº 04 de 17 de dezembro de 2014**. Dispõe sobre as diretrizes e procedimentos do Sistema de Avaliação das Aprendizagens nas Escolas da Rede Estadual de Ensino, a partir do ano letivo de 2015. Recife, 2014. Disponível em: <http://200.238.101.22/docreader/docreader.aspx?bib=20141218&pasta=Dezembro\Dia%2018>. Acesso em: 10 mar. 2021.

PIRES, Marília Freitas Campos. Multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade no ensino. Interface, Botucatu, v. 2, n. 2, p. 173-182, fev. 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32831998000100010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 08 fev. 2021.

9

TRABALHO E EDUCAÇÃO NO SISTEMA PRISIONAL: ANÁLISE DE UM MOSAICO DE VOZES

Rafael Félix Leite
Beatriz Medeiros de Melo



Introdução

No texto em tela, objetiva-se propor uma análise qualitativa das narrativas de custodiados que trabalham, situando os sentidos do trabalho e da educação em prisões no cumprimento da pena e a expectativa da ressocialização. Para tal, foi realizada análise de um mosaico de vozes coletadas e organizadas em novembro de 2019 no Núcleo Ressocializador da Capital (Alagoas), estabelecimento prisional localizado em Maceió/AL, a partir da inserção no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). O procedimento de análise baseia-se no princípio do artesanato intelectual aliado à técnica de Análise de Conteúdo de Bardin. Realizou-se apreciação das narrativas à luz dos estudos críticos sobre o sistema prisional, trabalho e a educação, a fim de vislumbrar aproximações e distanciamentos, costurar significados e, assim, aprofundar o conhecimento a respeito da experiência dos sujeitos no sistema prisional.

Os dados que seguem foram coletados durante a pesquisa realizada pelo primeiro autor, sob orientação da segunda autora desse capítulo, como parte dos procedimentos do método da *investigación-acción-participante* (FALS BORDA; BRANDÃO, 1987). Na oportunidade, coletamos narrativas de custodiados a respeito dos sentidos do trabalho e do papel da educação no cumprimento da pena e na expectativa de ressocialização, o que nos ofereceu, naquele contexto, subsídios significativos para a confecção de um Produto Educacional dirigido às escolas de ensino médio²⁰.

20 Mestrado em fase de conclusão, que tem como produto, além da dissertação, o Produto Educacional intitulado *Crime, Sistema Prisional e Trabalho Prisional*, apresentado na forma de um Caderno de Reflexões dirigido ao contexto das escolas de Ensino Médio Integrado, com a finalidade de fornecer subsídios ao tratamento do tema nas escolas. O produto em breve estará disponível no portal de produtos educacionais da EduCAPES.

Neste escrito, os dados mencionados serão recuperados como objetos de análise em si, a fim de ampliarmos o esforço analítico e avançarmos no reconhecimento da experiência dos sujeitos no sistema prisional. Nesse sentido, partimos do reconhecimento de que, com o advento do iluminismo penal, a educação e o trabalho assumiram lugar central no cumprimento da pena. As perspectivas nomeadas “ressocialização”, “reintegração” ou “reabilitação” depositam nos processos educativos e nos processos laborais sentidos importantes, evitando que a pena não cumpra seu objetivo. Por outro lado, o Estado brasileiro experimenta singular recrudescimento penal, no qual o acesso a esses direitos fundamentais é obstado ou passa a ser percebido como “privilegio” por parte significativa da população.

A partir dessas considerações, realizaremos um debate teórico a respeito do labor e da educação no contexto de privação e restrição de liberdade para, em seguida, apresentar o que nomeamos como “Mosaico de vozes”: uma seleção de extratos de narrativas a partir da qual situamos a experiência dos custodiados no que tange às questões em foco.

Após a realização dos referidos cotejos, tecemos considerações e reafirmamos convicções que, em nosso ponto de vista, podem colaborar no sentido da garantia do acesso à direitos e do cumprimento de penas restritivas de liberdade de forma digna.

Trabalho e educação no sistema prisional

Para os fins dos cotejos propostos neste escrito, as políticas prisionais abordadas são consideradas políticas públicas (SLONIAK, 2015). Portanto, respeitam todo um fluxo estabelecido para o manejo da coisa pública:

Todas as políticas que envolvem o sistema penitenciário brasileiro são idealizadas, na esfera do Governo Federal, pelo Conselho Nacional de

Políticas Criminais e Penitenciárias (CNPCCP) e pelo Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN), órgão político do Ministério da Justiça e responsável pela elaboração das políticas públicas a nível penitenciário no Brasil (SLONIAK, 2015, p.133).

Todavia, não pretendemos discorrer amplamente sobre as políticas penitenciárias atinentes à educação e ao trabalho. Mas é mister considerar que, no entendimento da gestão brasileira, tais políticas são vistas – ao menos positivamente – como fatores que promovem a reintegração social, ideia esta, gestada durante o iluminismo penal, no século XVIII. Julião (2011) destaca que em diversos trechos da legislação brasileira, os temas educação e trabalho são apresentados como propostas de inclusão social para detentos e egressos do sistema prisional. Entretanto, na prática, observa-se uma realidade bastante distante e avessa à garantia de direitos.

As estatísticas observadas no Levantamento Penitenciário Nacional (Infopen), com dados de junho de 2019, revelam que o acesso ao trabalho e à educação ainda são restritos. Iniciemos identificando a extensão da população prisional no Brasil. Segundo a *World Prison Brief*, o Brasil tem a 3ª maior população prisional do planeta, com 773 mil pessoas privadas de liberdade (LEVANTAMENTO PENITENCIÁRIO NACIONAL, 2020). Neste contingente, destaca-se a cultura prisional brasileira, na qual a privação de liberdade é o método prioritário para responsabilização das pessoas acusadas de cometerem crimes.

Frente à tal problemática, a pesquisadora negra Juliana Borges (2018) pontua que, se a taxa de encarceramento se mantiver neste ritmo, em 2075, uma em cada dez pessoas no Brasil estarão privadas de liberdade. Ao observamos o mesmo fenômeno na população carcerária feminina, é possível identificar um aumento de 656% no encarceramento feminino entre 2000 e 2016, representando um projeto de morte para

as mulheres negras, que representam 67% dessa população, agravando assim a sua condição de exclusão.

A mesma autora acrescenta a profunda relação entre o encarceramento em massa e o racismo estrutural, fator fundante da sociedade brasileira. Destacamos também que esse movimento do superaprisionamento é observado globalmente, sobretudo em países emergentes, a exemplo da China, Índia e Rússia. Portanto, é possível afirmar que “exceto pelas grandes guerras, o encarceramento em massa foi o programa social governamental mais implantado de forma mais abrangente em nosso tempo” (DAVIS, 2018, p. 12).

Esta análise a respeito do sistema prisional dialoga com as abordagens contemporâneas. Capturada pelo neoliberalismo, a prisão pode ser qualificada como o “buraco negro” no qual são depositados os detritos do capitalismo moderno (DAVIS, 2018; WACQUANT, 2003, 2007), razão pela qual se justificaria a dificuldade de acesso a direitos, já que essas pessoas são tidas como sub-humanas e o objetivo maior seria o controle. É justamente essa concepção de pessoa que dificulta a percepção da educação em prisões como um direito a ser pautado como política pública (ONOFRE; JULIÃO, 2013).

É, possivelmente, por esse motivo que, do conjunto desta população encarcerada, apenas 14% do total de apenados têm o direito à educação resguardado durante o cumprimento de sua pena (LEVANTAMENTO NACIONAL DE INFORMAÇÕES PENITENCIÁRIAS, 2020). Segundo o mesmo documento, observa-se que somente 18% da população prisional tem acesso ao trabalho. Essas estatísticas apontam para a defasagem das políticas penitenciárias nestes dois campos, ainda que sejam preconizadas como importantes elementos de inclusão social.

De acordo com a literatura científica,

o trabalho nas prisões foi introduzido na cadeia brasileira pelo Estado Imperial Brasileiro mediante

uma mudança no conceito de prisão, que passou a ter o objetivo de **reprimir** e **reabilitar**, apostando na reforma moral do criminoso (JULIÃO, 2011, p.196, grifo nosso).

Nestes termos, observa-se que, no contexto brasileiro, a inserção laboral – ao que hoje se compreende por reintegração social – já se inicia com fins escusos, em consonância com a ideologia reformista vigente à época. Diante dos ditames neoliberais, o trabalho se manifesta atrelado às necessidades do mercado, fornecendo mão de obra a custo de superexploração. A investigadora Camila Massaro (2014) destaca que “conforme as necessidades de cada momento histórico, são alteradas as formas de exploração de trabalho no interior do cárcere” (MASSARO, 2014, p. 93), evidenciando o quanto este fenômeno é dinâmico e ligado ao sistema produtivo em vigor e suas ideologias.

No estado de Alagoas, *locus* desta investigação, o Mapa Carcerário²¹ disponível no sítio eletrônico da Secretaria de Estado de Ressocialização e Inclusão Social (Seris), com informações do ano corrente, aponta para um total de 9.531 pessoas privadas de liberdade, sendo 4.802 destas recolhidas em unidades prisionais. De acordo com o Infopen (2020), somados o público masculino e feminino, cerca de 11,06% da população prisional alagoana exerce atividades laborais, enquanto somente 4,76% possui acesso à educação, tendo como referência a Escola Estadual Educador Paulo Jorge dos Santos.

Os baixos índices de acesso são amplamente reconhecidos, a despeito do reconhecido esforço da Seris, em específico da Gerência de Educação, Produção e Laborterapia (GEPL), bem como da Secretaria de Estado da Educação e de todo o corpo docente vinculado à escola.

Apresentados alguns traços fundamentais contemporâneos do

21 Disponível em: <http://www.seris.al.gov.br/populacao-carceraria>. Acesso em: 20 fev. 2021.

trabalho e da educação nas prisões, considerando a perspectiva nacional e local, reúne-se recursos para seguir com a apresentação do método adotado e análise do Mosaico de vozes.

Mosaico de vozes: ressocialização e estigma

A coleta de narrativas dos custodiados foi estratégia metodológica fundada no princípio do artesanato intelectual (MILLS, 1982) e do que dispõe a teoria marxista a respeito do trabalho e da educação, vistos de modo integrado como uma unidade dialética – esta última, será melhor abordada quando as categorias de análise forem apresentadas.

O sociólogo americano Charles Wright Mills apresenta diretrizes de pesquisa que cindem com a tradição cartesiana presente nas ciências sociais. Para ele “o objetivo da pesquisa empírica é solucionar desacordos e dúvidas sobre fatos e, assim, tornar mais frutíferas as discussões dando, a todos os lados, maior base substantiva” (MILLS, 1982, p. 221). Por essa razão mesma, o investigador é tido como um artesão intelectual, manejando seu objetivo de pesquisa sem desprezar sua experiência pessoal naquele campo de estudo. Para o teórico, importa também que os participantes da pesquisa, em última análise, sejam beneficiados, ainda que indiretamente. Ele ainda sugere: “Evitemos o fetichismo do método e da técnica. É imperiosa a reabilitação do artesão intelectual despretenso, e devemos tentar ser, nós mesmos, esse artesão” (MILLS, 1982, p. 240).

Neste sentido, apenas os instrumentos teóricos e metodológicos da pesquisa qualitativa nos forneceriam o instrumental necessário para a coleta de dados. A este respeito, Lüdke e André (1986) destacam que a pesquisa qualitativa enxerga no ambiente natural sua fonte direta de dados e o investigador como seu principal instrumento, sempre situados no local em que surgem, de maneira complexa e contextualizada. Diferente do contexto em que dados quantitativos recebem maior atenção, “as

exigências consideradas são diferentes daquelas que são comumente aceitas de acordo com o padrão convencional de observação, no qual há total separação entre observador e observados [...]” (THIOLLENT, 2003, p. 22). Portanto, a ênfase desse texto recaiu sobre os dados descritivos produzidos.

Como o objetivo foi o de tecer considerações entre o que é identificado na literatura científica e os sentidos das narrativas dos participantes da pesquisa, as falas foram apreciadas à luz da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011). Esse método se constitui como uma abordagem de investigação psicossociológica, que se vale de um conjunto de técnicas de análise das comunicações, utilizando-se da descrição do conteúdo das referidas mensagens:

A análise de conteúdo constitui uma metodologia da pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além da leitura comum. (MORAES, 1999, p. 8)

Adotou-se aqui a lógica clássica do quadro categorial, identificando a ocorrência das palavras relativas aos temas de interesse, que nos levou a três categorias básicas de análise: Educação, Trabalho e Ressocialização, todas situadas dentro do cárcere. A partir da experiência profissional do pesquisador nos presídios do Distrito Federal e em Alagoas, foi possível afirmar que esses vocábulos geralmente surgem em conjunto na narrativa da comunidade prisional – reeducandos, agentes de execução penal (ou policiais penais), professores, familiares, diretores. Essa constatação empírica nos conduziu a um maior interesse na investigação.

Essas entrevistas foram coletadas por ocasião da pesquisa, que foi aprovada na Plataforma Brasil, sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº 12850819.0.0000.5012. Cumpre citar que, portanto, ela respeita todas as orientações que regem a pesquisa com seres humanos no Brasil.

Adotando tais premissas, coletamos o material empírico a partir de entrevistas semidirigidas, com cinco pessoas privadas de liberdade, em novembro de 2019, no Núcleo Ressocializador da Capital (NCR). No roteiro de entrevistas, foram feitas perguntas com ênfase no trabalho prisional. À época, um dos elementos que chamaram a atenção foi justamente a evocação da temática “educação” pelos interlocutores.

As entrevistas foram gravadas com um *smartphone* e posteriormente transcritas de forma literal, preservando a fala original dos participantes, conforme orientado pela própria Bardin (2011). Ou seja, o conteúdo em áudio foi processado para que se materializasse em texto escrito e fosse apreciado à luz do método escolhido.

Mediante informações coletadas em documento no *site* da Seris²², o NCR, construído em agosto de 2011, foi inspirado no sistema do Módulo de Respeito, gestado no Centro Penitenciário de León, em *Masilla de las Mulas*, na Espanha. Ele foi definido como um modelo organizacional que busca o incentivo a mudanças de hábitos e comportamentos, de maneira que o recluso seja o agente ativo em seu processo de reinserção social. De acordo com o mesmo documento, seu público-alvo é o reeducando do sexo masculino, sentenciado ao cumprimento de pena privativa de liberdade em regime fechado, independente do delito cometido e do tempo de cumprimento da pena. Em tese, todos os apenados dessa unidade precisam estudar e trabalhar; entretanto, aqueles que concluíram o ensino básico geralmente não

22 Disponível em: <http://www.seris.al.gov.br/educacao-producao-e-laborterapia/Projeto%20FABRICA%20DA%20ESPERANCA.pdf/view>. Acesso em: 07 mar. 2021.

dispõem de condições financeiras para arcar com as despesas de uma graduação na modalidade Ensino a Distância (EAD).

Em seguida, as falas foram organizadas em um Mosaico de vozes, separadas em blocos e apresentadas ao final do produto já mencionado. Para o texto em tela, reorganizamos esses “blocos” em categorias, orientados pela técnica de Bardin (2011). A autora propõe, ainda que, os pesquisadores reúnam e descontem “as palavras idênticas, sinônimas ou próximas em nível semântico” (BARDIN, 2011, p. 58). Ou seja, os próprios vocábulos, ou os que se associavam às categorias representadas na primeira coluna, foram organizados nas colunas seguintes, fornecendo uma representação simplificada dos dados brutos.

O mosaico é apresentado abaixo, seguido da análise. As falas foram codificadas pela letra R (Reeducando) e o respectivo número para melhor visualização do leitor. Os números foram organizados de acordo com a ordem em que cada um foi entrevistado:

Quadro 3 – Mosaico de vozes

Trabalho	<p>O trabalho ele <i>reengrandece</i> o homem, as pessoas que <i>trabalha</i>. É mais um esforço na sua vida, que através do trabalho é que a gente consegue tudo. (R3)</p>	<p>E simplesmente as portas se <i>fechou</i>. Por quê? Porque primeiro, nas empresas, ela exige um nada consta. E o nada consta automaticamente ele limita, ele impede de entrar dentro da empresa. É como se dissesse assim: se tiver passado pelo sistema prisional, não tem a oportunidade. (R4)</p>	<p>Uma grande maioria da população não acredita na ressocialização. E por não acreditar, ela fecha a porta da oportunidade pra quem já está preso. (R4)</p>
-----------------	---	---	---

Educação	<p>Fora a escola, né, também que você passa a ver, os estudo de novo, você começa a obter novas informações, né. E você pode alcançar, sim, a ressocialização, vai depender de você mesmo. De querer. (R1)</p>	<p>O estudo é o caminho mais correto de o cara vencer o dia a dia. Não ande no caminho inverso <i>pá</i> não fazer que nem eu, estou aqui hoje há dezessete anos. (R3)</p>	<p>E hoje nós temos esse ganho, do estudo. (R2)</p>
Ressocialização	<p>Hoje, só porque eu fui preso hoje, lá na frente, amanhã, a pessoa não foi presa, mas ela pode cometer o mesmo delito que eu cometi. Mas o preconceito vai <i>vim</i> mais pra mim. Entendeu? (R2)</p>	<p>Eu digo que muitos não se “ressocializiam” porque não têm oportunidade. (R2)</p>	<p>E as cadeias estão aumentando e aumentando, e está se criando monstros dentro das cadeias. São pessoas humilhadas, você nem sabe como, oh. São humilhadas, são criadas contra a sociedade, futuros monstros. Aqueles que não são monstros vão virar monstros. Nós temos uma fabricação de monstros no Brasil. (R5)</p>

Fonte: Coleta realizada em novembro, no NCR (2019).

À guisa de introdução, na primeira categoria, chama a atenção o caráter redentor do trabalho no cumprimento da pena, haja vista o juízo de valor positivo atribuído a essa atividade e ao estigma carregado pelo sujeito acusado de cometer um delito. Talvez seja precisamente por narrativas como esta que “em sua concepção primitiva, o trabalho penal não é o aprendizado deste ou daquele ofício, mas o aprendizado da própria virtude do trabalho” (FOUCAULT, 2013, p.219). Em se tratando do contexto brasileiro, observa-se que o sistema escolar há muito está relacionado à função produtora e reprodutora da força de trabalho, localizando-se tecnicamente ajustada às demandas do processo de produção, integrado a ditames hegemônicos (NEVES; PRONKO, 2008).

O estigma como conceito se evidencia tanto na categoria “Trabalho”, quanto na categoria “Ressocialização” e, de alguma maneira, pode ser identificado no aparente sentimento de culpa observado na segunda narrativa da categoria “Educação”, quando R3 refere: “Não ande no caminho inverso *pá* não fazer que nem eu que estou aqui há dezessete anos”, numa alusão à reprovação do dito comportamento socialmente problemático (SÁ, 2011), nomeado como crime.

Por essa razão, faz-se necessário abordá-lo com mais atenção. Segundo Sloniak (2015), o cientista social canadense Erving Goffman desenvolveu a ideia de prisionização, cunhada por Donald Clemmer. Noção também trabalhada por Augusto Thompson (2002), o fenômeno refere-se à assimilação gradual da cultura da penitenciária. Nesta interação do subsistema “prisão” com a sociedade, outros dois conceitos tomam corpo: estigma e mortificação do *self* ou do eu (GOFFMAN, 1988).

O primeiro construto aponta para a categorização do criminoso como desviante, por ter atentado contra o *establishment*. Diante disso, lhe é atribuído papel diferenciado, de modo que seja fácil identificá-lo. Sua identidade de pessoa é aniquilada em nome de sua identificação na qualidade de “desviado” (GOFFMAN, 1988), fazendo-o ser dotado de uma pecha que jamais o abandonará. O R3 parece ter esta proposição

teórica como legítima, ao afirmar que “só porque eu fui preso hoje, lá na frente, amanhã, a pessoa não foi presa, mas ela pode cometer o mesmo delito que eu cometi. Mas o preconceito vai *vim* mais pra mim. Entende?”.

Outro processo que se insere nessa complexa dinâmica é o da mortificação do *self*. Goffman identificou que a despersonalização dos reclusos ocorre por meio do controle da vida diária de grande número de pessoas, em espaço restrito e valendo-se de poucos recursos (GOFFMAN, 1999). Esta leitura dialoga com a constatação foucaultiana de que a prisão esteve, desde a origem, vinculada a um projeto de transformação de indivíduos (FOUCAULT, 2013).

De forma atenta, provavelmente R5 se refere a essa mortificação quando relata que “são pessoas humilhadas, você nem sabe como, oh. São humilhadas, são criadas contra a sociedade, futuros monstros” – já que monstros não possuem natureza humana. Acrescente-se que este mesmo estigma também dificulta e até mesmo impossibilita o retorno ao convívio em sociedade, como expõe R4. A narrativa deste último sugere que esta pecha se inicia durante o cumprimento da pena: “E por não acreditar, ela [a sociedade] fecha a porta da oportunidade pra quem já está preso”; e continua na condição de egresso: “É como se dissesse assim: se tiver passado pelo sistema prisional, não tem a oportunidade”.

No terceiro quadrante, que se refere à ressocialização, resgatando as considerações sobre o projeto político de morte percebido no sistema de justiça brasileiro, R5 dá um diagnóstico preciso: “Nós temos uma fabricação de monstros no Brasil”.

Quanto à educação, é possível identificar que existe um movimento que ultrapassa o idealismo atribuído a ela, reconhecendo possibilidades de ampliação da visão de mundo, como refere R1 (“você começa a obter novas informações”), como um caminho contrário ao entendido como errado, segundo R3 (“O estudo é o caminho mais correto de o cara vencer o dia a dia”) e sintetizado como um fator positivo no projeto de vida, de acordo com R2 (“E hoje nós temos esse ganho, do estudo”).

Diante dessas últimas assertivas, parece pertinente afirmar que

Para além das atividades de sala de aula e das disciplinas regulares, uma educação para reclusos penais precisa ser pensada na perspectiva de pedagogias que capacitem o sujeito recluso para o exercício da liberdade – parece reconhecer-se como indivíduo, como sujeito social e como cidadão para assumir o leme da sua vida (SOUSA, 2011, p. 236).

Essa perspectiva em muito se aproxima daquela proposta de Saviani (1989), na qual trabalho e educação figuram como categorias ontológicas, fundantes do ser humano, destacando sua importância. Por essa razão mesma, a educação, para além de preparar para a recolocação no mercado de trabalho, também educa para a vida e para as leituras de pessoa e de mundo, tão caras para as pessoas em contextos restritivos de liberdade. Aquilo que representa as categorias “Trabalho” e “Educação” pode dialogar para a promoção da reintegração social. Para versar sobre o último conceito, nos inspiramos na ideia de inclusão social, de Alvino Augusto de Sá, para quem

a inclusão social não é meta a ser perseguida somente em relação aos encarcerados, mas a todos os que o direito criminal puniu ou pretende punir, por conta de comportamentos socialmente problemáticos que tiveram. Esta inclusão social, que fique bem claro, não se define por melhor adequação do indivíduo às normas sociais, mas por um padrão de condutas que o tornam mais feliz, que lhe permitem soluções mais exitosas em sua vida, e, assim, lhe possibilitam gozar de seus plenos direitos de cidadão (SÁ, 2011, p. 288).

Uma inclusão social, nestes termos, só é possível a partir da oferta de uma assistência penitenciária que não só esteja em consonância com a garantia de direitos, mas que contemple a complexidade e os atravessamentos sociais do sistema prisional. Frente a este desafio, elencamos as leituras marxistas de educação e trabalho, as quais dariam conta deste investimento teórico.

Embora conhecido por suas pesquisas e reflexões a respeito dos mecanismos de reprodução do capital, o filósofo alemão Karl Marx também apresenta expressivas contribuições no campo da educação. Ele propõe a união entre trabalho e educação para superação de contradições identificadas na Inglaterra do século XVII. Na obra *Instruções para os delegados do Conselho Geral Provisório* (MARX, 1982), o pensador assegura que a educação da classe trabalhadora deve abarcar educação física, mental e instrução tecnológica, o que sugere uma educação integrada. Por integrada, estamos descrevendo a integração entre trabalho, ciência e cultura, pressupondo a integração dos vários conhecimentos, que seriam trabalhados de forma articulada e não fragmentada, vinculada à emancipação e autonomia humana (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015).

Outra consideração importante a ser feita é que cumpre citar que os relatos selecionados não são necessariamente representativos a respeito das 157 pessoas que cumprem sua pena na unidade prisional em que ocorreu a coleta de dados, tampouco o universo da população prisional alagoana. Todavia, trata-se de narrativas produzidas naquele contexto e que, portanto, podem ser situadas, explicadas e compreendidas em relação a ele. Ademais, elas elucidam sentidos que encontram eco em importantes debates teóricos e pesquisas empíricas construídas neste campo do conhecimento.

Nesta direção, retoma-se a consideração de R2 ao referir que “eu digo que muitos não se *ressocializa* porque não têm oportunidade”. Não se pode afirmar que por oportunidade, entende-se de fato, o

acesso a direitos garantidos na legislação brasileira, mas certamente se evidencia a importância do trabalho e da educação neste ambiente. Essas narrativas abrem espaço para a grande discussão sobre a integração social de apenados.

A investigação apresentada nos expõe que os presos concebem o trabalho e a educação de forma positiva, enquanto uma possibilidade não apenas de expiação da culpa pelo crime cometido, mas também de maior possibilidade de retorno ao convívio na sociedade. Ao analisar a complexidade das relações no contexto prisional, bem como as intenções que o permeiam, observamos que as próprias políticas penitenciárias não são voltadas para o objetivo de promover este retorno.

A mortificação do eu e o estigma, anunciados por Goffman, junto às contribuições de Foucault, permanecem como ferramentas teóricas pertinentes para os cotejos aqui propostos. É interessante notar que os presos fazem alusões a esses pressupostos sem que, em tese, tenham tido acesso a eles, reafirmando a pertinência desses escritos.

Como artesão intelectual deste objeto de pesquisa, muitas dessas narrativas me remetem ao que pude observar no trânsito pelos presídios alagoanos, que apenas a educação integrada, holística, crítica e emancipatória é capaz de reorganizar de maneira dialética o trabalho e a educação.

Considerações finais

A partir da análise realizada, é possível observar que há algumas correlações entre as narrativas apresentadas e aquilo que consta na literatura científica a respeito das políticas prisionais, em especial a educação e o trabalho. O grupo pesquisado não permite a generalização para o universo da população prisional de Alagoas, mas representa uma interessante fonte de análise de dados. Os cotejos realizados permitem estabelecer diálogos com as teorias e, ao mesmo tempo, aprofundar o reconhecimento do contexto prisional no Estado de Alagoas.

Conforme apregoa a legislação brasileira, a execução penal deve proporcionar condições para a harmônica integração social do condenado (BRASIL, 1984). Em que pese o contraste entre o agradável texto da legislação brasileira e o morticínio subjetivo identificado no sistema prisional, defende-se a persistência no investimento científico e técnico que qualifiquem as abordagens laborais e educacionais nos contextos restritivos de liberdade. As narrativas identificadas indicam para a manutenção das desigualdades sociais e reforço do estigma engendrado no contexto intra e extramuros.

Reafirmamos e defendemos aqui a educação e o trabalho como unidade dialética. Resguardadas as especificidades contextuais da prisão, elas também podem ser consideradas de forma integrada e os ganhos poderiam ser ainda mais significativos neste contexto, embora seja razoável afirmar que “importa-nos sintetizar as múltiplas dificuldades que enfrenta a materialização dessa concepção educacional” (MOURA; FILHO; SILVA, 2015, p. 1077).

Por fim, destaque-se que o esforço desta investigação se aloca na convicção de que “o ambiente penitenciário pode ser menos doloroso, com condições menos danosas e invasivas, tornando menos nocivo os efeitos do cárcere” (BARATTA, 1991, p. 253), razão que justifica o contínuo esforço de pesquisadores, professores e entusiastas da causa da educação e do trabalho no sistema prisional.

Referências

BARATTA, Alessandro. Resocialización o control social: Por um concepto crítico de “reintegración social” del condenado. *In*: ARAÚJO JUNIOR, J. M. de. (Org). **Sistema Penal para o terceiro milênio: Atos do colóquio Marc Ancel**. Rio de Janeiro: Revan, 1991. p.253.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BORGES, Juliana. **O que é encarceramento em massa?** Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2018.

BRASIL. Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984. **Institui a Lei de Execução Penal**. Brasília: Senado Federal, 1984.

DAVIS, Angela. **Estarão as prisões obsoletas?** Tradução Marina Vargas. Rio de Janeiro: Difel, 2018.

FALS BORDA, Orlando; BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Investigación Participativa**. Montevideo: Instituto del Hombre – Ediciones de la Banda Oriental, 1987.

FOUCAULT, Michel. Sobre a prisão. *In*: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução de Roberto Machado. São Paulo: Graal, 2013. p. 213-233

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: Nota sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. Educação e Trabalho como programas de “reinserção social”. *In*: LOURENÇO, Arlindo da Silva; ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano (Org.). **O espaço da prisão e suas práticas educativas**: enfoques e perspectivas contemporâneas. São Carlos: EdUFSCar, 2011. p. 191-222.

LEVANTAMENTO NACIONAL DE INFORMAÇÕES PENITENCIÁRIAS. **INFOPEN Atualização** – 2019. Brasília: Ministério da Justiça e Segurança Pública, 2019.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARX, Karl. **Instruções para os delegados do Conselho Geral Provisório. As diferentes questões**. Lisboa: Avante Edições, 1982. Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/marx/1866/08/instrucoes.htm>. Acesso em: 20 fev. 2021.

MASSARO, Camila Marcondes. **Trabalho em tempos de crise: a superexploração do trabalho penal nos Centros de Ressocialização Femininos do Estado de São Paulo**. 2014. 368 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras Araraquara, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/115910>. Acesso em: 13 mar. 2021

MILLS, Charles Wright. Do artesanato intelectual. *In*: MILLS, Charles Wright. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 63, p. 1057–1080, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n63/1413-2478-rbedu-20-63-1057.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2021.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; PRONKO, Marcela Alejandra. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado:** da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano; JULIÃO, Elionaldo Fernandes. A educação na prisão como política pública: entre desafios e tarefas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n.1, p.51-69, jan./mar. 2013. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 13 mar. 2021.

SÁ, Alvinio Augusto de. **Criminologia clínica e execução penal:** proposta de um modelo de terceira geração. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2011.

SAVIANI, Demerval. **Sobre a concepção de politécnica.** Rio de Janeiro: Fiocruz, 1989.

SLONIAK, Marco Aurelio. **Trabalho prisional no regime fechado:** entre a lei de execução penal e a realidade vivenciada. Curitiba: Juruá, 2015.

SOUSA, A. R. de. Educação nas prisões: desenvolvimento de competências para o exercício da liberdade. *In*: LOURENÇO, Arlindo da Silva; ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano (Org.). **O espaço da prisão e suas práticas educativas:** enfoques e perspectivas contemporâneas. São Carlos: EdUFSCar, 2011. p.191-222.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 2003.

THOMPSON, Augusto. O “Sistema Social da Prisão”. *In*:
THOMPSON, Augusto. **A questão penitenciária**. Rio de Janeiro:
Editora Forense, 2002. p.19-96.

WACQUANT, Löic. **As prisões da miséria**. Tradução Eliana Aguiar.
Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

WACQUANT, Löic. **Punir os pobres**: a nova gestão da miséria nos
Estados Unidos [A onda punitiva]. Rio de Janeiro: Revan, 2007.

10

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO FRENTE À PANDEMIA OCASIONADA PELA COVID-19

Mirian Abreu Alencar Nunes

Daniela da Silva de Carvalho



Introdução

O campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) é vasto, e nas últimas décadas têm nos impactado revelações de desigualdades que se manifestam tanto nos processos educativos escolares quanto na identidade formativa dos professores que atuam nessa área. Essas desigualdades são as que mais se intensificam quando essa modalidade de ensino é ofertada aos adolescentes socioeducandos. Ou seja, jovens que cumprem medidas socioeducativas com privação de liberdade por terem cometido ato infracional de natureza grave. Nesse campo, os caminhos trilhados são incertos e desprovidos de valorização e ações concretas que favoreçam uma formação mais justa e igualitária, assegurada como um direito social que é de todos.

Em diferentes momentos, este texto aborda uma experiência de formação continuada extensionista direcionada a 25 professores que atuam em uma unidade socioeducativa direcionada aos adolescentes privados de liberdade. Essa experiência teve como objetivo mediar o conhecimento sobre os recursos tecnológicos na produção de aulas remotas. Essa estratégia foi adotada pelo sistema educacional quando as aulas presenciais foram suspensas como protocolo recomendado por órgãos superiores frente à propagação do vírus responsável pela Covid-19. No sistema socioeducativo no qual os docentes cursistas atuam, as aulas ficaram restritas à entrega de atividades xerocopiadas a cada adolescente.

O texto se organiza apresentando uma breve discussão acerca do movimento de formação e desenvolvimento profissional docente, seguida da descrição metodológica do projeto, assim como dos resultados apontados pelos cursistas acerca do processo formativo.

Formação continuada mediando desenvolvimento profissional

Entendemos que refletir sobre a formação e o trabalho docente requer resgatar aspectos históricos da constituição formativa de

professores no Brasil. Além disso, resgata-se perspectivas da formação de docentes para a educação básica e suas relações com as condições atuais das propostas e dinâmicas formativas na visão de estudiosos na área, tais como Gatti, Barreto, André (2019).

Em face do interesse de estudo, discorremos acerca de alguns aspectos históricos e contemporâneos que se emolduram mediante as transformações sociopolíticas, afetando diretamente as formas educativas. Nesse panorama, o sentido da prática pedagógica traz enorme contribuição para o campo de atuação dos professores. Assim, Florestan Fernandes (2020), Moacir Gadotti (2003), Demerval Saviani (2019) são representantes teóricos que suscitam importantes discussões no teor da educação brasileira, refletindo vozes e lutas por uma escola democrática no horizonte dos ideais de igualdade, de justiça e de direitos sociais, aspectos que ganharam mais visibilidade nas últimas décadas.

Em um período no qual o entendimento de educação escolar refletia uma educação elitista no Brasil, Florestan Fernandes não se conformou em abrigar apenas a referência de cientista social. O referido autor aderiu ao papel de professor, assumindo um compromisso ético a partir do que ele propunha, ou seja, a transformação dos sujeitos e o alcance da compreensão dos fenômenos educativos o conduziram para a ação educativa elucidativa (SAVIANI, 1996).

A educação escolar era defendida como grande aliada para reverter os quadros de “demora cultural”. Esta afirmação nos leva a recorrer o que afirma Magalhães Neto (2017, p. 20):

Sabe-se que, historicamente, no Brasil, o processo de aquisição das práticas de leitura e escrita ainda é muito lento, o que ainda proporciona ao Brasil apresentar altos índices de analfabetismo. Isto pode ser entendido como consequência do longo período em que o país teve as mais rudimentares formas de colonização e, mais tarde,

das implicações causadas pela ditadura militar em que o modelo educacional brasileiro era voltado para as classes privilegiadas. Em geral, as classes populares não tinham acesso à educação, consequentemente não tinham acesso à leitura.

Segundo o autor, o mundo da leitura e da escrita representam a “possibilidade de o sujeito consciente ser produto de cultura e apropriar-se do ler e escrever para agir no e sobre o mundo” (MAGALHÃES NETO, 2017, p. 15). Dessa forma, a insuficiência dessa possibilidade para a vivência democrática impulsionou, no século XX, o surgimento de movimentos civis e de lutas pela democratização do ensino brasileiro. Muito se associa, a esse processo democrático, o nome de educação popular, abrangendo, principalmente, as populações do campo e das periferias das grandes cidades. É nesse contexto que atuam, por exemplo, duas importantes referências para o campo educacional que mobilizaram pensamentos sólidos a favor da “educação do povo” ao longo de sua história, a saber, Paiva (1987), com discussão sobre movimentos de educação popular e educação de adultos²³ e Beisiegel (2004), com discussão pertinente ao Estado e sua relação com a educação popular²⁴.

Sobre isso, Brandão (1985) esclarece que a educação popular era na verdade o ensino público para os “sem eira nem beira, a quem não interessavam as regras e o saber da escola”, eram os índios cativos, negros escravos, brancos livres e pobres que “aprendiam no ofício do trabalho o seu saber” (BRANDÃO, 1985, p. 29). O saber ler e escrever nunca foi uma realidade para todos conhecerem, pois em essência incorpora ao indivíduo a capacidade do pensamento reflexivo, ou dito de outra maneira, a capacidade de ser sujeito social e político.

23 Referência à obra *Educação popular e educação de adultos*, ano de 1987 (4ª edição), de Vanilda Pereira Paiva.

24 Referência à obra *Estado e educação popular*, ano de 2004, de Celso de Rui Beisiegel.

Isso está fora do enquadramento de leitor, inibindo-o da participação nas dinâmicas sociais, como é possível notar nos dados apresentados por Brandão (1985) para o período da República Velha, quando se constituía uma realidade com mais de 11 mil escolas, nas quais frequentavam menos de 400 mil pessoas no país. Essa frequência insipiente da sociedade à escola do período reflete no campo da política eleitoral do Brasil, na qual os analfabetos são restringidos de votar, como diz Moura (2003).

Na primeira metade da década de 1960, um movimento impulsionava trabalhadores para assumir posições de importância. Ainda segundo Moura (2003), é a partir do interesse pelo voto mais amplo que se torna legítimo alfabetizar os adultos trabalhadores, pois é notório que a restrição do voto ao analfabeto é marca característica da República Velha. Desse modo, essa preocupação passou a desencadear mobilizações em busca da oferta de educação, suscitando a necessidade de alfabetizar os adultos para realização de uma sociedade igual e democrática do ponto de vista da justiça eleitoral.

Paiva (2003) destaca que a educação popular a partir da década de 1960, no século XX, assumiu novas posturas que expressavam um movimento político no sentido que tenciona as ações governamentais frente à escola pública. Isso provocou o fim da construção de um movimento dos trabalhadores para além das campanhas de alfabetização, em razão de representar a força dessas pessoas para o país. A educação popular ganhou ares de formação para pessoas críticas e capazes de pensar de forma autônoma, com a tomada de consciência de condição de oprimido e dominado, como disposto pela ordem capitalista dos dirigentes. Predominava um pensamento que estava para além da alfabetização de adultos, porque se pretendia a contestação da lógica.

O movimento de democratização de oportunidades educativas, como denominado por Paiva (1987), também refletiu na maior participação dos professores na gestão do sistema educativo, na luta contra

a descentralização administrativa do ensino e na valorização da profissão de professor conforme Nóvoa (1991). A partir disso, podemos visualizar a conjuntura do século vigente, pois compreendemos que a educação, por ser uma atividade criativa, necessita de processos contínuos de formação docente multidisciplinar, com um padrão de qualidade que corresponda à carência de uma educação direcionada às pessoas que estudam na EJA, com atenção especial aos saberes que podem ser inerentes a professores que atuam com sujeitos privados de liberdade.

Nesse prisma, a prática de formação continuada pode ser vista não apenas como a ação que se dá em decorrência da legislação em vigor, mas também como uma oportunidade para que os professores desenvolvam saberes que possam corresponder aos desafios com os quais se depararão no cotidiano, que consolidarão o seu exercício profissional. Para tanto, a formação inicial é extremamente necessária, nesse sentido, tanto a formação inicial quanto a continuada não podem ser vistas dicotomicamente, uma vez que se constituem de um processo marcado por “dois movimentos de um mesmo processo de desenvolvimento de competências profissionais, cuja característica marcante é a sua continuidade orgânica” (PACHECO; FLORES, 1999, p. 127).

Ressaltamos a relevância da formação continuada para professores atuantes em espaços socioeducativos por compreendê-la como processo permanente e constante de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atuação docente. Essa formação, além de contribuir para que o professor agregue novo conhecimento, lhe propicia também “[...] refletir sobre sua prática mediante a análise da realidade do ensino, da leitura pausada e da troca de experiências” (INBERNÓN, 2010, p. 43).

Compreendemos que a formação continuada oportuniza ao professor fazer releituras das experiências de aprendizagens já vivenciadas na formação inicial, ao tempo em que discute e reflete sobre as práticas do contexto escolar de forma coletiva, interdisciplinar e contextualizada. Por essa razão, o processo formativo despreza a

concepção de mera transmissão de conhecimento e adota a ideia de formar para a mudança. Em outras palavras, os estudos devem ser conduzidos com uma participação ativa e crítica dos professores por estes serem considerados agentes dinâmicos que necessitam interpretar e intervir em suas próprias práticas.

Nessa perspectiva, Nóvoa (1999) assevera que se tornar professor é um processo de longa duração, de novas aprendizagens. Portanto, a formação continuada está ligada à complexidade do tornar-se professor porque permeia o desenvolvimento não só da profissão docente, mas também da escola, do currículo e do ensino. Essa concepção de formação envolve, dentre outros aspectos, o aprendizado, a reflexão compartilhada, o planejamento, a ousadia de experimentar o novo e o diferente, além de estimular a capacidade de compreensão por parte dos professores, das mudanças que estes venham a enfrentar no fazer pedagógico.

As diretrizes curriculares nacionais para formação inicial de professores divulgadas pelo Ministério da Educação (MEC) no Brasil em 2019 destacam que:

A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC -Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral. (BRASIL, 2019, p. 02).

Nesse sentido, é importante compreender que as propostas apresentadas via diretrizes legais reforcem a valorização de uma formação que promova o diálogo entre as dimensões do conhecimento, da prática, do engajamento profissional e das competências específicas da formação docente, e que essas dimensões tenham como foco a

reflexão sobre o ensino e o que significa tornar-se e ser professor. É necessário que o próprio processo de formação e de (re)construção de saberes ocorra como resultado da reflexão crítica e, assim, promova o desenvolvimento de sua identidade profissional.

O conceito de Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) foi introduzido na literatura brasileira para enfatizar o processo de aprendizagem e desenvolvimento do professor, em vez de seu processo de formação (FIORENTINI; CRECCI, 2012). No entanto, a ideia de desenvolvimento profissional docente que adotamos neste texto tem a proposta de formação contínua, em que a matriz basilar ofertada nos cursos de licenciaturas é apenas o início de um processo de trabalho docente que ocorrerá ao longo da carreira, permeado por atitudes, conhecimentos e capacidades.

Tornar-se professor para atuar na EJA desenvolvida em ambientes socioeducativos se constitui um processo multidimensional, idiossincrático e contextual. Desse modo, o desenvolvimento profissional não está ligado unicamente aos aspectos pedagógicos inerentes a ambientes escolares, mas também à compreensão de que o professor precisa compreender-se como ser inacabado, que necessita estar envolvido com processos formativos, nos quais a teoria seja posta em prática em um constante aprender.

Dessa maneira, o processo contínuo de formação apresenta-se como um recurso que permite ao professor visualizar sua prática a partir de um novo ângulo, ou seja, como uma possibilidade de ressignificação de práticas acríticas e fossilizadas, inclusive diante do panorama desafiador que surgiu no início de 2020. Em outros termos, os desafios inerentes às aulas remotas diante da pandemia global ocasionada pelo surgimento de um novo vírus, conforme passamos a expor no próximo tópico.

Abordagem metodológica

A pandemia provocada pelo vírus SARS-CoV-2, que disseminou medo, tristeza, ansiedade e insegurança no início de 2020, além de revelar uma profunda desigualdade social, desmascarou também as fragilidades do sistema educacional brasileiro diante da urgência de se mediar as aulas escolarizadas com os recursos tecnológicos.

O distanciamento social adotado como estratégia para a prevenção da propagação da Covid-19, doença ocasionada pelo vírus SARS-CoV-2, afastou professores e alunos do ambiente escolar, exigindo assim que muitos se reinventassem. Nesse contexto, educadores se depararam com um cenário desafiador que reivindicava a aquisição de novas habilidades na área das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Isso ocorreu para que as instituições de ensino pudessem subsidiar a oferta de aulas remotas, que são as atividades de ensino mediadas por tecnologia, ou mesmo híbridas. Esta última deriva da expressão inglesa *blend*, traduzida como algo misturado, mesclado. Recorremos a Moran (2015, p. 28) para conceituá-la como processo que integra “[...] atividades das salas de aula com as digitais, presenciais com as virtuais.”

No processo educativo desenvolvido com estudantes privados de liberdade, a realidade foi ainda mais danosa, pois, sem ter acesso aos aplicativos utilizados no ensino híbrido, prática adotada nas redes escolares pública e privada, os professores tiveram que explorar novos recursos que minimizassem os prejuízos causados pelo afastamento de docentes e discentes das salas de aula. Dessa forma, sob orientação de decretos governamentais, as aulas direcionadas aos adolescentes que cumprem medida socioeducativa passaram a ser desenvolvidas exclusivamente por meio da organização e disponibilidade de apostilas digitadas e fotocopiadas, entregues a eles diariamente em seus respectivos alojamentos. Essa prática surgiu no intuito de assegurar o direito à educação a todos, revelando-se como uma estratégia

diferenciada para a construção do novo conhecimento em sala de aula e, conseqüentemente, interferindo na forma como os indivíduos pensam, se comunicam e se informam.

Entendemos que, embora a discussão não seja recente, o uso de novos recursos digitais na formação continuada de educadores surgiu como um saber a ser assimilado, a fim de contribuir para o processo educativo formal, a partir das novas configurações que o modulam. Segundo Moran (2015), o ensino híbrido é uma tendência de mudança que surgiu no seio dos serviços e processos de produção de bens que incorporaram os recursos das tecnologias digitais.

Em outras palavras, a necessidade do corpo docente de se apropriar dos recursos tecnológicos para a mediação de práticas docentes passou a ser uma realidade, e diríamos que até um caminho sem volta. Sua relevância está em aspectos fundamentais que surgem no processo de ensino e aprendizagem que metodologias tradicionais não favorecem, como por exemplo a interação, a criatividade, além de maior flexibilidade e autonomia.

Nesse caminho, após identificarmos a necessidade de aprimorarmos os conhecimentos acerca das ferramentas tecnológicas, cadastramos um projeto de formação continuada na Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Estadual do Piauí (Préx/Uespi), no intuito de suprir a necessidade de superação das dificuldades de professores de uma unidade socioeducativa ao planejar aulas remotas em tempos de pandemia. A referida instituição abriga adolescentes privados de liberdade no Estado do Piauí, que são atendidos por professores atuantes na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A metodologia adotada no projeto esteve ancorada nos recursos da plataforma *Moodle*, propiciando aos professores um processo de ação-reflexão acerca da importância de se desenvolver atividades dinâmicas que fortaleçam um aprendizado para além do espaço da sala de aula presencial.

O curso foi pioneiro no campo de formação remota e contou com a participação de 25 educadores vinculados à rede pública estadual de educação que ministram aulas no sistema socioeducativo para jovens com privação de liberdade. As ações desenvolvidas partiram de um webinar²⁵ que abordou a relevância da tecnologia para o ensino remoto, bem como a valia de aplicativos para organização de material didático, edição de vídeos e textos, formação de slides, plataformas de videochamadas, dentre outros.

O curso teve carga horária de 60h, sob a monitoria de três professores formadores, e a avaliação do processo formativo ocorreu no final, por meio de um questionário virtual produzido no *Google Forms*. Este último foi disponibilizado para a coleta das informações desejadas em decorrência do distanciamento social, e teve como objetivo identificar as considerações dos cursistas a respeito desta experiência, bem como os resultados por eles alcançados e suas perspectivas para o desenvolvimento profissional.

Dentre as vantagens da utilização do *Google Forms* para a realização de pesquisas acadêmicas, Mota (2019) destaca a praticidade na coleta das informações, pois a simplicidade do processo se dá no envio de um *link* aos participantes que poderão responder ao questionário ou à entrevista em lugares distintos e em poucos minutos.

Na sequência, apresentamos a análise dos dados produzidos destacando que optamos em apresentar neste trabalho apenas as considerações levantadas pelos professores a respeito dos aspectos positivos identificados no processo formativo, bem como dos contributos para o desenvolvimento profissional dos cursistas.

25 Substantivo masculino derivado da junção de “web” + “seminar” (adaptação do inglês *webinar*, de *web*, da rede mundial de computadores, e “seminar”, referente a seminário). Definido também como um seminário interativo com fins didáticos realizado pela Internet para um grupo de pessoas. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/webin%C3%A1rio>.

Discussão dos resultados

Diante da trajetória que temos percorrido em escolas inseridas em ambiente socioeducativo, assim como no seio acadêmico, temos desenvolvido nossa prática profissional pautada na valorização da formação continuada. Entendemos que minimizamos o fosso existente entre o espaço acadêmico e o chão da escola, promovendo meios de formação que reduzam a dicotomia teoria e prática.

Dessa forma, ao final do curso anteriormente descrito, enviamos um *link* que permitiu o acesso dos cursistas a um questionário via *Google Forms* no intuito de fazer um levantamento de aspectos referentes ao desenvolvimento profissional, conforme narrativas de 15 professores expostas no Quadro.

Quadro 4 – Aspectos positivos da formação na perspectiva dos cursistas

... consegui aprender um pouco de muitas tecnologias que <i>pode</i> nos ajudar a facilitar as aulas remotas.
...nos levar a ter um novo olhar para o ensino remoto, e de que meios devemos usar para que este ensino se torne interessante aos alunos.
... a possibilidade de aprender mais com professores de qualidade.
... a iniciativa dos professores em realizar o curso e conhecer novos aplicativos que eu não conhecia.
... mostrou como as ferramentas tecnológicas são importantes atualmente.
Novas ferramentas e possibilidades para serem <i>utilizados</i> nesse momento de pandemia e pós também.
A de conhecer novas ferramentas, que eu não conhecia.
... principalmente por me oportunizar novos saberes
O curso trouxe para os alunos muita aprendizagem, uma ótima ajuda para nossa formação.
A interação com as ferramentas digitais, o conhecimento o desafio das aprendizagens.
Aprimoramento na utilização dos recursos tecnológicos para aulas remotas.

...como aspectos positivos, temos uma inovação pedagógica aproximando o aluno da sala de aula.
...impulsionou-me a novas formas de ensinar, nesse curso descobri novas aprendizagens.
... abertura para um novo conceito pedagógico.
Apreendi a manusear multimídia.

Fonte: elaborado pelas autoras (2021).

Ao realizar o estudo, passamos a compreender a problemática da formação de professores em relação à utilização de recursos tecnológicos na prática docente. É possível observar, nas narrativas dos cursistas, que a aproximação com as ferramentas apresentadas no projeto foi o aspecto que mais se destacou. Assim, a proposta formativa possibilitou que os cursistas se deparassem com diferentes possibilidades de uso dos recursos tecnológicos no contexto educacional.

As ferramentas técnicas têm avançado cada vez mais no espaço escolar, em razão da variedade de atividades que o professor realiza dentro e fora da sala de aula, como por exemplo o planejamento, a elaboração de aulas, os instrumentos avaliativos e de sequências didáticas. Perrenoud (2000) destaca o uso das TICs como uma das competências que o docente precisa desenvolver porque estas transformam não somente a forma de se comunicar, mas também de trabalhar, decidir e pensar. No entanto, o simples fato da aquisição dos equipamentos, ou um breve contato com essas ferramentas, não será suficiente para assegurar a melhoria do ensino.

Compreendemos que é necessário haver uma familiarização dos aplicativos ou programas a serem utilizados, a fim de que as potencialidades didáticas dos docentes sejam exploradas a favor dos objetos de ensino. Para tanto, é imprescindível um empenho maior por parte de cada professor no processo de autoformação tecnológica.

Além da valorização do contato com as ferramentas tecnológicas para a organização de aulas remotas, observamos ainda, nas respostas

transcritas, uma ênfase dada ao processo de aprendizagem que ocorreu no curso, identificada como inovação pedagógica que gera novos saberes e oportuniza aproximar aluno e sala de aula.

Essa perspectiva nos permite destacar que os projetos de formação continuada conseguem concretizar seus objetivos quando articulados com as condições necessárias ao exercício docente e, conseqüentemente, ao desenvolvimento profissional. A respeito da melhoria da formação e crescimento profissional docente, Coutinho (2007, p. 89) entende que isso “[...] reside em parte em estabelecer os caminhos para ir conquistando melhorias pedagógicas, profissionais e sociais, bem como no debate entre o próprio grupo profissional.”

Isso posto, somos levados a refletir sobre a relevância de dispositivos de formação construídos para e com os professores socioeducadores, na intenção de que fosse construída uma base inicial no campo da TICs, articulada a um processo de reflexão crítica acerca dos desafios concretos e urgentes que marcam a EJA.

Discutir sobre o processo de formação continuada de professores que atuam com pessoas privadas de liberdade, a partir de um processo investigativo, pode garantir uma série de descobertas. Essa afirmação decorre da análise de algumas respostas emitidas por 16 cursistas ao segundo argumento que apresentamos neste estudo, como é possível observar no segundo quadro:

Quadro 5 – Contributos da formação para a vida profissional dos cursistas

Em todos os aspectos profissionais, pois tudo que aprendi é ideal para ser usado em sala de aula.
...encontrei uma maneira nova de aprender e tentar fazer desse aprendizado algo pra vida.
Contribuiu mostrando a importância do uso de aplicativos de ensino.
...conheci várias técnicas da tecnologia que eu não dominava, após esse curso já tenho um novo olhar na forma de trabalhar com meus alunos no ensino remoto.
Ajudará em todos os sentidos, pois a tecnologia hoje em dia faz parte do nosso cotidiano.
... contribuiu para que eu pudesse acreditar no meu potencial.
Aumentou meu contato e conhecimento com a prática de ensino a distância, adquirindo novas estratégias de ensino e práticas pedagógicas.
O curso contribuiu muito para minha formação, aprendi várias coisas que não sabia para a vivência profissional.
Só o fato de conhecer as ferramentas que usamos já foi uma grande vitória.
Ampliou minha visão sobre novas formas de ensinar.
Abriu minha mente, eu estava precisando começar a vencer essa dificuldade que tenho, na vida profissional.
Contribuição no sentido de que me possibilitou a ter conhecimento de recursos que possamos usar no dia a dia das nossas aulas ou até em outras atividades.
...este curso fez com que eu tivesse um incentivo maior de mim mesma onde eu pude constatar que nada é impossível e difícil, basta querer.
De forma bastante positiva, durante o curso fiz muitas descobertas, como exemplo que o ensino não se resume apenas em sala de aula presencial.
...mostrou que minha pessoa está apta enfrentar a qualquer atividade imposta.
Me apresentou novos recursos para as aulas diferentes do uso só do livro

Fonte: elaborado pelas autoras (2021).

Antes mesmo do reconhecimento das TICs na mobilização de aulas remotas que a pandemia da Covid-19 impulsionou no ano de 2020, a integração das novas tecnologias ao espaço educacional já refletia a necessidade formativa de professores nessa área. Isso porque é perceptível a necessidade de inclusão dessas ferramentas na mediação de práticas pedagógicas.

Diante do retorno que recebemos a partir do segundo questionamento (do referido formulário) que abordava a relação entre processo formativo e desenvolvimento profissional, os cursistas se manifestaram para destacar, entre outros pontos, a aquisição de conhecimentos anteriormente desconhecidos, a superação de dificuldades, as limitações quanto ao uso de recursos tecnológicos e a utilização das ferramentas em aulas e na vida pessoal.

Além disso, os cursistas também mencionaram a compreensão de que o processo de ensino e aprendizagem pode ocorrer de forma diferenciada do que é considerado tradicional, que se limita ao uso exclusivo do livro didático, centrado apenas na transmissão do conhecimento que nega o protagonismo do estudante.

A interação com as ferramentas tecnológicas vai além da visão técnica de saber como elas funcionam, pois exige uma compreensão crítica sobre como, quando e porque utilizá-las. Dito de outra forma, ao entrar em contato com o novo saber, conforme afirmaram os professores em suas narrativas, estes reconhecem estar diante da possibilidade de desenvolver a capacidade criativa e inovadora de planejar e executar suas aulas.

A oportunidade de aprender o novo é destaque em um número expressivo das respostas transcritas no Quadro 2. No entanto, percebemos que houve também expansão na perspectiva dos cursistas no tocante às atitudes relativas ao processo de ensino e aprendizagem diferenciado, que fomenta a pedagogia da reflexão crítica, a participação ativa, a autonomia e a flexibilidade.

Segundo Nunes e Moura (2019), a educação é uma atividade criativa e, por esta razão, necessita envolver o educador com processos contínuos formativos. O objetivo disso é construir uma base multidisciplinar que corresponda à carência de práticas significativas das quais necessitam os estudantes socioeducandos da EJA.

Como coordenadoras pedagógicas de adolescentes privados de liberdade, temos identificado uma certa dificuldade no uso de

instrumentos tecnológicos no interior das unidades socioeducativas, seja por segurança ou mesmo por escassez de recursos. Porém, foi possível demonstrar que elementos simples e de fácil acesso, como um *notebook* e um projetor de imagem, podem ser utilizados em atividades em sala de aula, dentre elas, filmes, vídeos, palestras, pesquisas, videochamadas, fóruns etc.

Nesse sentido, esses recursos constituem novas formas de ensinar, como salientam alguns cursistas: “[...] me possibilitou a ter conhecimento de recursos que possamos usar no dia a dia das nossas aulas ou até em outras atividades”; “[...] durante o curso fiz muitas descobertas, como exemplo que o ensino não se resume apenas em sala de aula presencial”; “Ampliou minha visão sobre novas formas de ensinar.”

Compreendemos que a formação continuada favorece o desenvolvimento profissional, à medida em que o professor faz releituras das experiências de aprendizagens já vivenciadas na formação inicial ou no cotidiano da sala de aula, ao tempo em que discute e reflete sobre as práticas do contexto escolar de forma coletiva, interdisciplinar e contextualizada. Ou seja, isso faz com que o docente compreenda-se como um sujeito capaz de enfrentar as adversidades da vida dentro e fora da escola.

É nesse sentido que Silva, Santos e Nogueira (2020) destacam:

O uso da tecnologia vem mudando o aspecto da sociedade. E a escola como parte importante da construção da vida em sociedade vem sofrendo alterações visíveis no processo de ensino e da aprendizagem. Essa modificação faz com que, hoje o professor precise compreender e criar competência de trabalho de maneira consciente, para levar os seus alunos a interpretar de modo racional os diversos tipos de conhecimento que englobam os processos educativos, quebrando assim, a tradicional aula expositiva. (SILVA; SANTOS; NOGUEIRA, 2020, p. 09).

Dessa citação depreendemos que os processos educativos formais não podem ficar aquém dos benefícios que os ambientes virtuais de aprendizagem propiciam. No entanto, para que isso aconteça, é essencial que os professores se preparem por meio de oportunidades de formação continuada, que favoreça a atualização referente ao uso das TICs. Assim, poderão encontrar opções mais adequadas de integrar as várias tecnologias a uma diversidade de procedimentos metodológicos que valorizem não apenas a transmissão do conhecimento, mas que possibilitem um intercâmbio de informações e conhecimentos de forma dinâmica, criativa e inovadora.

Considerações finais

De forma específica, a educação direcionada aos adolescentes privados de liberdade deve ser entendida como uma ferramenta que promove um direito e não um privilégio. Em outros termos, deve-se garantir o direito ao exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade e dar um significado à vida do ser humano, o que demanda uma mudança na visão do ensino voltado para esse público, para o qual é imprescindível uma reformulação de propostas de processos formativos que permitam aos docentes darem respostas às múltiplas necessidades de conhecimento, às habilidades dos sujeitos e à heterogeneidade de contexto em que esses fazem parte.

Estamos cientes de que um dos pilares da formação inicial é oportunizar o acesso ao conhecimento científico referente à área específica de formação dos estudantes, contribuindo para sua qualificação profissional e emancipação pessoal. No entanto, em virtude das transformações que a sociedade vem passando ao longo dos anos, percebemos que a formação docente demanda constante atualização de saberes que amplie seus conhecimentos para além do atual, preenchendo as lacunas que os avanços educacionais exigem na contemporaneidade.

Entende-se, portanto, que esse seja um processo de formação continuada que assegure uma prática docente contextualizada, transformadora, e que promova uma aprendizagem significativa.

Neste texto, apresentamos a defesa de uma concepção de formação continuada que alia produção de conhecimento e reflexão crítica, com o objetivo de que os professores cursistas pudessem adquirir novos saberes. Além disso, que eles pudessem identificar, compreender e intervir nos problemas que emergem no cotidiano da sala de aula, especialmente no tocante à utilização de instrumentos tecnológicos frente aos desafios que a pandemia causada pela Covid-19 revelou no âmbito educacional.

Nesse sentido, o processo ação-reflexão, que permeou a proposta formativa do projeto de extensão, partiu das reais necessidades dos professores em conhecer e aplicar os recursos tecnológicos para as aulas remotas. Essa pauta foi preponderante, pois favoreceu a conscientização acerca da necessidade de busca de novos saberes, aproximando assim o conhecimento tácito e as novas competências docentes no campo da utilização das TICs no ambiente educacional.

Vale ressaltar também que a pandemia da Covid-19 descortinou as desigualdades existentes também no âmbito educacional, haja vista que as propostas de aulas remotas distanciaram ainda mais os estudantes do conhecimento científico que necessitam para se desenvolver em sua plenitude e alcançar outros direitos que estão atrelados à educação escolarizada. Nesse percurso, a iniciativa da formação favoreceu não apenas desenvolvimento profissional, mas revelou problemas reais: a falta de conhecimento que os cursistas tinham a respeito das TICs e a total ausência de recursos tecnológicos para que as aulas remotas fossem realizadas no sistema socioeducativo.

Outro ponto que identificamos, durante a execução do projeto formativo, diz respeito à prática adotada no processo educacional direcionado aos adolescentes, que se restringiu durante todo o ano de 2020 exclusivamente à entrega de atividades fotocopiadas a serem respondidas no isolamento das

celas do sistema socioeducativo. Assim, mais uma vez, o descaso impera na educação destinada aos brasileiros privados de liberdade, mantendo-os na periferia não apenas de práticas educativas, mas da dignidade, do respeito e do reconhecimento de que são cidadãos de direitos.

Algumas necessidades foram sinalizadas, como a falta de recursos tecnológicos dentro das unidades socioeducativas voltadas para a organização das aulas, a ausência de processos formativos direcionados aos professores atuantes nesses espaços. Além disso, outra necessidade diz respeito ao planejamento de atividades educativas que aproximem alunos e professores por meio dos recursos tecnológicos.

É mister compreendermos que as escolas que funcionam no interior de sistemas socioeducativos devem ser também equipadas com recursos tecnológicos, assim como as demais instituições das redes públicas de ensino. Os professores, por sua vez, precisam vivenciar uma formação para a construção de novos conhecimentos e desenvolvimento de habilidades referentes à aplicabilidade pedagógica das ferramentas tecnológicas. Isso permitirá o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem sob uma perspectiva crítica, dinâmica e transformadora.

Referências

BEISIEGEL, C. de Rui. **Estado e educação popular**. Brasília: Liber Livro, Edição 2004.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Brasília, Ministério da Educação (MEC), 2019.

COUTINHO, Regina Maria Teles. **Pedagogia do ensino superior: formação inicial e continuada.** Teresina: Halley S.A. Gráfica e Editora, 2007.

FERNANDES, Florestan. **O Desafio Educacional.** Editora Expressão Popular, São Paulo/SP, 2020.

FIORENTINI, Dario; CRECCI, Vanessa. Práticas de Desenvolvimento Profissional sob a Perspectiva dos Professores. **Diversa Prática**, v. 1, n. 1, 2012.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas.** São Paulo: Editora Ática, 2003.

GATTI, Bernadete; BARRETO, Elba; ANDRÉ, Marli. **Professores do Brasil: novos cenários de formação.** Brasília: Unesco, 2019.

IMBERNON, Francisco. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

MAGALHÃES NETO, Pedro Rodrigues. **Eventos de letramento em situação carcerária.** Teresina: F. G. Com. De Equipamentos e Serviços Ltda, 2017.

MORAN, José. Educação híbrida: um conceito chave para a educação hoje. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Melo. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação.** Porto Alegre: Pensa, 2015.

MOTA, Janice da Silva. Utilização do *Google Forms* na pesquisa acadêmica. **Revista Humanidades e Inovação**, v.6, n. 12, p. 371.380, 2019.

MOURA, Maria da Glória Carvalho. **Educação de Jovens e Adultos: um olhar sobre sua trajetória histórica**. Curitiba: Educarte, 2003.

NÓVOA, Antonio (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1999.

NÓVOA, Antonio (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991.

NUNES, Mirian Abreu Alencar; MOURA, Maria da Glória Carvalho. Pesquisa-Formação: díade que permeia o exercício da docência em contexto socioeducativo. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 100, n. 254, p. 211-229, jan./abr. 2019.

PACHÊCO, José Augusto; FLORES, Maria Assunção. **Formação e avaliação de professores**. Porto: Porto Editora, 1999.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de Adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

PAIVA, Vanilda Pereira. **História da Educação Popular no Brasil: educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 2003.

PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar: convite à viagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SAVIANI, Demerval. Florestan Fernandes e a educação. **Estud. av.** v. 10 n. 26, São Paulo jan./abr. 1996. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40141996000100013>. Acesso em: 21 fev. 2021.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2019.

SILVA, Antônio Raimundo Ferreira da; SANTOS, Antonio Paulino dos; NOGUEIRA, Valdecir Santos. TICs na educação: uma reflexão sobre a importância da educação a distância para a formação continuada e ressignificação das práticas pedagógicas. *In: Revista Ciência, tecnologia e educação do IFAM*, Manaus: Editora Team, n. 11, p. 4-19, 2020. Disponível em: <http://igapo.ifam.edu.br/ojs/index.php/EDIES/about/editorialTeam>. Acesso em: 15 fev. 2020.

11

MEMÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO DO APENADO-TRABALHADOR: TESSITURAS DA ALFABETIZAÇÃO E NOÇÕES DE DIREITO E CIDADANIA NO PROJETO DE INCLUSÃO SOCIAL NA EJA

Marinaide Freitas

Martha Vanessa Lima do Nascimento Cardoso

Elaine Pimentel



Introdução

As tessituras narradas neste artigo surgem a partir da vivência de uma professora e de uma estudante-bolsista²⁶ de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (Cedu-Ufal) e de uma professora da Faculdade de Direito de Alagoas (FDA-Ufal), que idealizou e coordenou o projeto de extensão, no sentido de agregar diversos campos do saber da universidade. Todas as autoras participaram do projeto de extensão detalhado nestes escritos. Tais experiências também poderiam ser narradas por todo grupo de trabalho envolvido, composto por estudantes de graduação em Pedagogia, Direito e Ciências Sociais e uma professora do Instituto de Ciências Sociais. Este texto, grafado a seis mãos, narra as memórias dos percursos de escolarização dos apenados-trabalhadores que cuidavam, na época, da jardinagem da Ufal, por força do convênio firmado entre a Ufal e a então Superintendência Geral de Administração (SGAP), que posteriormente, em 2014, passou a ser denominada de Secretaria de Estado de Reintegração e Inclusão Social (Seris). Desde 2004, “apenados em regimes semiaberto e aberto realizavam ações de jardinagem na universidade, sendo remunerados mensalmente pelo trabalho diário executado” (PIMENTEL *et al.*, 2018, p. 131), o que nos permitiu tratá-los como apenados-trabalhadores. Sobre eles, como partícipes do projeto, foram elaboradas as seguintes indagações: Quem eram essas pessoas? Quais as suas histórias de escolaridade? Essas pessoas já estudaram? E se estudaram, até que séries/anos cursaram? No caso de interrupções dos estudos, ainda têm interesse em voltar a estudar?

A nossa referência é do projeto de extensão denominado “Inclusão social pela educação de jovens e adultos: alfabetização e

26 Marta Cardoso, mestra em Educação, prof^a. Dr^a. Marinaide Freitas, do Centro de Educação (Cedu/Ufal), Profa. Dra. Elaine Pimentel, da Faculdade de Direito de Alagoas (FDA/Ufal), Professora Dra. Ruth Vasconcelos, do Instituto de Ciências Sociais (ICS/Ufal).

noções de cidadania para homens e mulheres²⁷ em regimes semiaberto e aberto”, realizado no Campus A. C. Simões, no período de 2012 a 2015, que possuía diferenciais fundamentais de outros projetos que tínhamos participado, quais sejam: estar inserido com exclusividade na Educação de Jovens e Adultos – campo de estudos das integrantes do Cedu –, ser interdisciplinar/transdisciplinar, sem a caracterização da formalidade escolar, ter como partícipes os apenados-trabalhadores, com o envolvimento amplo de pesquisadores das áreas do Direito, Pedagogia e Ciências Sociais. E ao articular estudantes-bolsistas dessas áreas – considerados educadores populares – o projeto objetivou proporcionar às pessoas privadas de liberdade, que são sujeitos da EJA, a alfabetização de forma ampla, com o foco em noções de direito e cidadania, visando à inclusão social dessas pessoas. E quando nos referimos à alfabetização, o fazemos independente de um contexto de escola, visando apenas ao domínio da leitura e da escrita de forma individual, mas envolvendo também o social na perspectiva de *AlfaLetrar* (SOARES, 2020).

A unidade proponente foi a Faculdade de Direito de Alagoas (FDA/Ufal) e envolveu as unidades Centro de Educação (Cedu) e o Instituto de Ciências Sociais (ICS). Sua atuação deu-se por meio do Núcleo de Estudos e Políticas Penitenciárias (NEPP), do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre Alfabetização (Nepeal) e do Núcleo de Estudos sobre a Violência em Alagoas (Nevial). Contou com o apoio do Fórum de Educação de Jovens e Adultos (Faeja), do Fórum Estadual de Educação em Prisões de Alagoas (Feepal) e também da Secretaria de Estado de Ressocialização e Inclusão Social (Seris). Caracterizou-se como uma iniciativa inédita no *Campus Maceió* da Ufal.

As ações do projeto envolveram inicialmente palestras de sensibilização para uma apresentação geral da proposta aos apenados-trabalhadores, levantamento preliminar com questionário semiestruturado na busca da identificação do perfil desses sujeitos,

27 Neste projeto a participação predominante foi do gênero masculino.

aula inaugural para o público-alvo – os apenados-trabalhadores dos regimes aberto e semiaberto – e toda comunidade acadêmica. Esses trabalhadores tornaram-se participantes do referido projeto, quando passaram a desenvolver atividades integradas de extensão em três âmbitos: a) Pedagogia – diálogos sobre temas transversais de Direito e das Ciências Sociais, voltados para os cotidianos, na tentativa de compreensão do mundo e uma releitura desse mundo; b) Direito – direitos fundamentais, direitos humanos, direitos sociais, direitos básicos do trabalhador, além de questões pontuais nos ramos do Direito Civil, Direito do Consumidor, Direito Penal e de Execução Penal, entre outros; e c) Ciências Sociais – noções de cidadania, com temas voltados para a formação de uma consciência política crítica.

As áreas acima referidas usavam de forma constante e permanente o diálogo como nos ensina Freire (1993) de A com B e de B com A, e não de A para B e de B para A, considerando as suas diferenças e o avanço de aprendizados. É que para esse educador, ninguém ensina a ninguém, todos aprendem em comunhão. Assumiram também outros postulados teórico-metodológicos freireanos no desenvolvimento de atividades concretas que colaborassem para a inclusão social dos sujeitos, por meio da participação ativa da comunidade acadêmica, notadamente os estudantes-bolsistas das áreas acima citadas, a partir das orientações das docentes coordenadoras do projeto.

O projeto pautou-se por processo de educação amplo, na valorização pessoal dos atores sociais – os apenados-trabalhadores, uma vez que uma das maiores dificuldades no processo de reintegração social de pessoas libertas da prisão é o acesso a espaços profissionais, existentes no mercado do trabalho formal, tanto na qualificação como para a aceitação que se atrela ao preconceito. Esses sujeitos trouxeram as marcas do cárcere e a estigmatização resultantes do crime cometido e a experiência na prisão que dificultam, sobremaneira, a vivência plena da cidadania.

O projeto em foco desenvolveu-se sob a perspectiva de uma educação articulada à realidade das pessoas privadas de liberdade (COSTA, 2012) e se concretizou num contexto interdisciplinar/transdisciplinar, provocado pelos debates nos encontros, que tinham como foco os Temas Geradores (FREIRE, 1993), no sentido de impulsionar a troca de saberes por meio do diálogo, respeitando-se as diferenças dos sujeitos e suas visões de mundo. Atuar dessa forma oportuniza a construção de um conhecimento inovador, com condições de captar o dinamismo da realidade e as transformações intrínsecas ao processo dialético da relação humana. É que, no dizer de Freire (2007), articular dialeticamente a experiência da vida prática dos sujeitos com a sistematização rigorosa e crítica é muito significativo. No caso dos apenados-trabalhadores, tivemos muito receio de desencadear vozes advindas da memória traumática, considerando o processo vivido em situação de privação de liberdade.

Este texto, que tem como objetivo socializar os achados memorialísticos do percurso de escolarização dos apenados, está composto de três momentos. No primeiro, comentaremos como tudo começou e, na sequência, por se tratar de um Projeto de EJA, faremos consideração sobre a EJA e os sujeitos dessa modalidade de modo amplo e os interlocutores da pesquisa; em continuidade, narraremos a memória dos apenados-trabalhadores sobre os seus percursos escolares e suas expectativas.

Como tudo começou...

Na etapa inicial do projeto, em 2012, o foco maior do grupo de trabalho – coordenadoras e estudantes-bolsistas das três áreas, foi a realização de uma pesquisa exploratória (PIOVESAN; TEMPORINI 1995), para colhermos dados fundamentais para o planejamento

preliminar das ações interdisciplinares/transdisciplinares²⁸, a serem realizadas por meio de encontros, que chamamos de pedagógicos, com os apenados-trabalhadores – acontecidos em espaços da FDA no horário da tarde e que, posteriormente, eram reavaliadas e, conseqüentemente, aprofundadas a cada encontro, de acordo com as oportunas contribuições dos sujeitos.

Os encontros pedagógicos assumiram-se tanto como procedimento metodológico da pesquisa, quanto momentos de experiência de interação entre os participantes, que foram produzidos, organizados e promovidos pelo grupo de trabalho do projeto e não se deram por acaso. É que esses “[...] encontros [geraram] outros e [marcaram] lugares, que [nos encaminharam] à produção do conhecimento” (PASSOS, 2014, p. 234) e que constituíram a base no desenvolvimento do projeto.

E para termos dados mais específicos dos apenados-trabalhadores, a opção foi pela entrevista. Essa técnica permitiu a aproximação nossa com os entrevistados, uma vez que ainda havia desconfiança de ambos os lados. Naquele momento, os extensionistas – incluindo as coordenadoras – precisavam estabelecer um contato mais direto com esses participantes, ou melhor, estabelecer uma relação de confiança. A entrevista teve um roteiro pré-estabelecido, com questões amplas, embora no início tenha se constituído em um questionário sobre os dados gerais dos participantes e, na sequência, contou com conversas sobre o processo de escolarização e o contexto social no qual os interlocutores estavam inseridos.

Salientamos que a pesquisa exploratória foi fundamental para que pudéssemos refletir acerca da construção dos Temas Geradores

28 Essas ações exigiram encontros de planejamento com extensionistas, visando traçarmos planos e metas envolvendo os cursos de Pedagogia, Direito e Ciências Sociais, para que, desse modo, as três dimensões favorecessem oportunidades de recomeço aos educandos.

(FREIRE, 1993) advindos das falas, envolvendo a realidade de todos os partícipes, levando em consideração os seus interesses pessoais, as suas expectativas, num trabalho coletivo e também a elaboração de contratemas, para a mediação do processo dialético. Dos 50 apenados-trabalhadores que atuavam na universidade, 26 (52,0%), aderiram ao projeto e aceitaram participar da entrevista, constituindo-se assim a amostra representativa do nosso estudo.

Paralelo aos encontros e às entrevistas, considerando a pesquisa exploratória, foi realizado o levantamento bibliográfico nas obras de pesquisadores da EJA, a exemplo de Moura (1999, 2000), Oliveira. M. K. (1999), Freire (1967, 2014), dentre outros, além da releitura do referido projeto de extensão (COSTA, 2012), contribuindo, assim, para a fundamentação do nosso estudo, e nos auxiliando nas reflexões acerca de como o projeto poderia se pautar nos princípios da Educação Popular de Paulo Freire.

Considerações sobre a Educação de Jovens e Adultos e seus sujeitos

Sujeitos da EJA são aquelas pessoas que não tiveram a oportunidade de acesso à escola ou não terminaram os estudos na chamada idade própria e, por razões de ordem histórica e social, vivenciaram movimentos pendulares de entradas e saídas desse espaço institucional e acumulam saberes e aprendizagens nos seus processos de vida.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é definida pelo artigo 37 da LDB (Lei nº 9.394/96) como aquela que “[...] será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na **idade própria**” (grifo nosso), ultrapassando esse conceito de uma educação compensatória. Paiva (2004) nos diz que tanto é um processo de escolarização, assegurando o direito à educação básica a todos os sujeitos – que têm saberes prévios –, sem recorte de idade, como num processo de educação continuada ao longo da vida. Consequentemente, a EJA passa a ser vista como direito humano e,

também, como educação permanente no contexto de se aprender, independente da educação formal, incluindo-se as ações educativas de gênero, de etnia, de profissionalização, dentre outras.

É também reconhecida internacionalmente com registros na Agenda para o Futuro (1999) e o Marco de Belém (2009), documentos acordados durante a V e VI Conferências Internacionais de Educação de Adultos (Confintea)²⁹, realizadas em Hamburgo, na Alemanha, em 1999, e no Brasil, em Belém do Pará (2009), respectivamente. Por meio desses documentos, ficou demarcado internacionalmente, dentre outros pontos, que a Educação de Jovens e Adultos atua alterando construções sociais e a esfera de direitos das populações, no sentido de aprender por toda vida (PAIVA, 2004). Para essa pesquisadora, há o entendimento também de:

Não apenas acessar os direitos constituídos – conquistados ao longo de tantos séculos de resistência e de embates entre classes privilegiadas e as oprimidas –, mas também trabalhar o direito de ter direitos, em sociedades em constantes mudanças, para atender às exigências do mundo contemporâneo cada vez mais complexificado. (PAIVA, 2004, p. 31).

Essa é a intenção que perpassou pelas atividades do projeto, mesmo considerando as muitas dificuldades em relação à sua execução, não só pelas condições dadas, mas, sobretudo, porque lidamos com seres humanos marcados pelas injustiças sociais. Feita essa consideração da EJA, comentamos com mais detalhes sobre os seus sujeitos.

²⁹ As conferências surgiram na primeira metade do século XX e são realizadas de 12 em 12 anos com objetivo de produzir documentos focando a problemática da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Seis conferências já foram realizadas e a próxima será no ano de 2022 em Marrocos.

De acordo com Moura (2000), os sujeitos da EJA ou, em potencial, são pessoas que têm conhecimentos e aprendizados advindos de muitas agências de letramento como a rua, o trabalho, a família, a igreja e a prisão, faltando-lhes na maioria, às vezes, o acesso à escola, para que os seus saberes sejam socialmente reconhecidos. Suas ocupações, em sua maioria, não são qualificadas, por isso apresentam baixa remuneração. Em Alagoas, estado com 3.351.543 habitantes³⁰ e que lidera o analfabetismo acima de 15 anos, Carvalho (2020, p. 7-8), vai nos dizer que a “[...] informalidade e a subutilização da força de trabalho é reveladora”. Complementa apontando o grave quadro de dificuldades que afeta 38,2% da população adulta alagoana, excluída há tempos do mercado de trabalho, que são exatos 477 mil desempregados ou desalentados.

Essas pessoas trazem consigo saberes e uma história de vida com ricas experiências e, conseqüentemente, carregam uma bagagem cultural muito ampla, que desencadeia uma nova busca pelos estudos. Essa nova busca traz desejos muitas vezes de apenas ler e escrever o próprio nome, seguindo-se de melhorar de vida e, conseqüentemente, ascender socialmente; comunicar-se melhor e interagir com outras pessoas. No entanto, vão compreendendo que existem outras possibilidades e as exigências sociais são bem maiores do que pensavam inicialmente, de modo que optam pela continuidade dos estudos (MOURA, 2000).

É importante dizer que essas pessoas que buscam tardiamente a sua escolarização apresentam expectativas positivas, mesmo que tenham passado por experiências desastrosas e tenham memórias traumáticas sobre essa realidade. Lembram-se da trajetória anterior com carinho e sentem-se frustrados, pelo fato de terem interrompido os seus estudos, mesmo diante de motivos como a sobrevivência familiar, que os obrigou ao trabalho infantil, passando este a ser parte da coexistência. Encontramos também aqueles que nunca

30 Fonte: IBGE (2020).

frequentaram a escola e conhecem-na por meio de seus filhos que, devido ao Programa Bolsa-Família, dela participam, mesmo com uma frequência flutuante e tendo, às vezes, a visão de que essa instituição é somente voltada para crianças.

Oliveira (1999, p. 62-63), concordando com Moura (2000), afirma que o adulto traz do mundo do trabalho e das relações interpessoais uma história longa de experiências, de conhecimentos acumulados e de reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre as outras pessoas. Os nossos interlocutores do projeto demonstraram a experiência na prisão, o que fazia com que muitos se tornassem amargos, com reduzida autoestima, sem, contudo, perderem a perspectiva de um dia deixarem de ter seus direitos sociais interditados.

Da prisão ou de outras etapas da vida, os sujeitos trazem “[...] consigo diferentes habilidades e dificuldades [comparação com a criança] e, provavelmente, maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e sobre seus próprios processos de aprendizagem” (OLIVEIRA, M. 1999, p. 62-63). Desse modo, o grupo de trabalho do projeto em foco compreendeu ser fundamental atentar para os conhecimentos prévios dos participantes e que seus depoimentos sobre os conteúdos abordados nos encontros seriam constantemente valorizados e discutidos.

Assim sendo, abriu-se espaço para a interação com os nossos interlocutores, de forma dialógica, e o contexto tornou-se mais significativo para os apenados-trabalhadores, que dispunham seu tempo naquele espaço. Foi um tempo negociado com o trabalho que, de segunda-feira a quinta-feira, era suspenso uma hora antes para os encontros na Faculdade de Direito, dentro da universidade que, para muitos, assegurou um *status* imaginário de universitários.

Nessa direção, quando introduzíamos e aprofundávamos os conteúdos que tinham relação com o seu cotidiano, as discussões eram reveladoras, como, por exemplo, quando tratamos de temas relativos ao Direito Civil e de Família, temas corriqueiros na vida desses sujeitos. Sentíamos-nos evitando o uso de concepções “[...] ‘ingênuas’ e ‘astutas’

de alfabetização e às práticas mecanicistas e alienantes” (MOURA, 1999, p. 43, grifos da autora).

Entender a heterogeneidade do público da EJA merece consideração cuidadosa, como nos diz o Parecer CEB/2010, uma vez que essa modalidade vem envolvendo “[...] adolescentes, jovens e adultos [idosos], com suas múltiplas experiências de trabalho, de vida e de situação social, aí compreendidas as práticas culturais e valores já constituídos” (BRASIL, 2010, p. 61). Dessa maneira, Ortiz (2002) chama atenção para o fato de que não se aprende da mesma maneira em todas as idades, pois a capacidade de construção de novos conhecimentos é determinada pelas estruturas de pensamento que o sujeito possui antes de tentar assimilar ou compreender o novo objeto. É por isso que ser docente de EJA exige uma formação específica.

Contudo, não tínhamos dúvidas de que esses sujeitos do projeto possuíam conhecimentos gerais diversos, inclusive nos aspectos relacionados ao campo do Direito. Os conteúdos trabalhados pelos estudantes-bolsistas do curso de Direito ocuparam muitas vezes uma curiosidade maior do que os aspectos pedagógicos, uma vez que esses assuntos esclareciam muitos saberes que se encontravam ainda na esfera do senso comum.

Com isso, percebemos que esses sujeitos não são depositários de conteúdos, mas é importante problematizá-los, para que possam refletir sobre si e “[...] em suas relações com o mundo” (FREIRE, 1987, p. 77). No nosso caso específico, os apenados-trabalhadores externaram seus conhecimentos, suas informações e conceitualizações, considerando as suas vivências. Para isso, compete pensarmos em uma educação enquanto prática centrada e voltada para a realidade, para a experiência de vida e para o contexto de origem de quem se dispõe a aprender, para que, assim, ocorra um verdadeiro processo de aprendizagem, a partir da concepção da Educação Popular, com base nos princípios freireanos.

Os sujeitos participantes do projeto

Os sujeitos do nosso estudo, que se inseriam no campo da EJA, tinham como característica peculiar a vivência da estigmatização resultante do crime praticado e da experiência da prisão, o que dificulta sobremaneira a reintegração social, especialmente a reconquista de espaços de atuação profissional. Concorre para isso também a baixa escolaridade dessas pessoas que, muitas vezes, acabam retornando ao crime por falta de opções de (re)ingresso no mercado de trabalho. Por outro lado, a própria estrutura do sistema penitenciário não consegue atender a essas demandas, de maneira que a educação não é ofertada a todos os reeducandos. Muitos saem da prisão sem jamais terem frequentado as salas de aula.

Os apenados-trabalhadores que se encontravam em regime aberto e laboravam na Ufal durante o dia retornavam para as suas residências ao final da tarde. Alguns deles eram monitorados pela Justiça e utilizavam tornozeleiras eletrônicas. Esse monitoramento é feito por meio do Sistema de Posicionamento Global (GPS) de navegação por satélite que, por intermédio de um aparelho móvel, controla a posição do apenado e envia informações à central de polícia sobre a sua posição, em qualquer horário e em qualquer condição climática. Nos encontros, quando se aproximava o horário da saída, havia sempre um alerta: “Professora, todo dia eu tenho que sair mais cedo [...], por causa dessa pulseira. Senão ela acusa lá, eu me prejudico. Já tá quase na hora, viu?” (André)³¹. Percebemos que, com a tornozeleira, o apenado perde a sua autonomia, devendo obediência a uma rotina cotidiana.

Essa alternativa da tornozeleira eletrônica resulta de avanços tecnológicos, mas consiste em mais uma expressão do controle de corpos, invasiva, por ultrapassar os espaços da prisão e participar das rotinas dos apenados. Em caso de violação da área delimitada

³¹ Para garantir o anonimato, usamos nomes fictícios ao nos referir aos apenados.

ou rompimento do equipamento, o alarme disparava, indicando que o reeducando estava fora da área permitida. Segundo os apenados, quando isso acontecia, sinais eram imediatamente enviados para a Polícia Militar, que busca o apenado para prendê-lo por violação às regras do monitoramento eletrônico, tornando-se uma ameaça nas vidas sujeitos.

Os sujeitos envolvidos neste estudo eram *praticantes pensantes* ou *pensantes praticantes* (OLIVEIRA, I. 2013) que pensavam e executavam³², do sexo masculino, a maioria negros e, na época em que cometeram os crimes, tinham entre 18 e 30 anos. Passados os tempos de reclusão em regime fechado, situavam-se aproximadamente na faixa etária de 30 a 60 anos. Indagados à época sobre o estado civil, responderam que viviam em união estável ou se declararam casados; apenas um dos 26 entrevistados informou ser solteiro. Em relação à religião, apresentaram-se, em sua maioria, como protestantes; poucos se assumiram católicos.

Quanto à naturalidade, os entrevistados se declararam alagoanos, residentes da zona urbana periférica da cidade de Maceió, sobretudo na parte alta, chamada Tabuleiro dos Martins, e poucos eram originários do interior de Alagoas e de outros estados brasileiros, a exemplo Pernambuco, estado cuja capital Recife dista 250 quilômetros de Maceió.

Memórias de escolarização: vozes dos apenados-trabalhadores

Ao realizarmos as entrevistas, tínhamos consciência do risco do imaginário dos nossos interlocutores em relação às lembranças e suas particularidades no movimento entre a memória presente – ser apenado – e a passada, num diálogo entre si, com o entrevistador e com essas duas realidades. Cada interlocutor assumiu-se como narrador,

32 Compreendemos que não há dicotomia entre trabalho manual e intelectual.

mestre do seu ofício (BOSI, 1994). Para as pesquisadoras, o talento de narrar vem da vivência, de suas dores e das experiências alheias que testemunharam ao longo da execução do projeto. Assim, todos assumiram o compromisso de ir até o fim da conversa, de forma que sentimos o que nos alerta Bosi (1994): uma atmosfera **sagrada** (grifo nosso) circundando esses narradores.

Os trabalhadores-apeados, nossos interlocutores, predominantemente (66%) possuíam ensino fundamental incompleto – não ultrapassaram os anos iniciais. Apresentaram dificuldades na grafia e leitura de letras e números e não cultivavam essas duas modalidades da linguagem, em razão do trabalho que faziam na Ufal, caracterizando-se apenas como sujeitos orais, expressando-se com as variantes linguísticas da comunidade onde habitavam e se autodenominaram “pouco” alfabetizados. Essas variantes linguísticas faziam parte de uma classe social diferente da comunidade linguística acadêmica onde trabalhavam. São as variedades do português que ocorrem por motivos de ordem histórica, política, social e cultural, que orbitam no âmbito da Sociolinguística.

A língua é constitutiva do sujeito, reflete e refrata ideias e informações sobre nós mesmos e sobre o mundo (BAKHTIN, 1992). Certas palavras e construções acabam denunciando a identidade social das pessoas, ou seja, em que região do país nasceram, qual nível social, sua formação e, às vezes, os valores inerentes à sua origem.

No contexto de 26 participantes, 16% declararam-se analfabetos, tendo, portanto, o direito negado por falta de acesso à escola. Desabafaram com um certo ressentimento que para sobreviverem usam táticas (DE CERTEAU, 2011) no enfrentamento das suas rotinas de vida, na sociedade gráfica, ou seja, “burlam” as situações difíceis. Considerando esse percentual e mais 66% daqueles que se declararam “poucos” alfabetizados, chega-se a um total de 82% de trabalhadores-apeados que estavam ainda distantes de serem considerados alfabetizados, isto é, pessoas que leem, interpretam e compreendem

os gêneros textuais, já que para isso precisavam usar e cultivar a leitura e a escrita.

Essa realidade declarada pelos sujeitos foi constatada no início dos encontros pedagógicos, quando observamos que havia aqueles que liam palavra por palavra, silabando e, no final, não entendiam o texto e; outros apresentavam dificuldades em relação à memorização das palavras. Um deles atribuía o fato à sua idade avançada para o aprendizado da leitura e afirmava: “[...] não entra mais nada na minha cabeça, não adianta” (Gerson). Enquanto o colega expressava-se na direção contrária: “Quero muito estar aqui, quero me lembrar dos assuntos que eu achava que eram fáceis; estudar é melhor do que ficar na rua pensando besteiras e querendo fazer o mal” (Júnior). Um deles nos confidenciou que tinha problemas devido à bebida e que pretendia parar novamente de estudar. Não se convencendo dos nossos argumentos, resolveu deixar de frequentar os encontros, apesar de observarmos progressos significativos nos conhecimentos adquiridos no tempo em que permaneceu no projeto.

Ao nos referirmos à interrupção dos estudos no ensino fundamental, escutamos justificativas como: “Conselho não faltou, minha mãe me mandava estudar, eu é que não queria, aí comecei a namorar, e pronto, deixei de vez” (Roberto); “Eu tive que ajudar meu pai muito cedo, eu era menino ainda quando comecei a trabalhar (Paulo)”; “[...] na minha casa todos os meus irmãos são formados, só eu que fiquei pra trás. Meu pai colocou todos pra estudar e eu fiquei ajudando ele na lavoura” (Gilson). A fala de Gilson é complementada por outro depoimento seu, um tanto entristecido: “Apesar de não ter estudado, eu não tenho mágoa do meu pai; o meu problema foi a ganância, aí fui preso, mas lá dentro [presídio] eu fiz curso técnico, eu busquei aprender as coisas”. Pode-se inferir que existe um desejo desse entrevistado em conseguir algo diferenciado em relação à jardinagem que realiza no convênio da Ufal. Gilson, tanto quanto Paulo, foca a não

permanência na escola, por motivos de trabalho que não se constituem em evasão, mas como parte da coexistência.

E Paulo ainda frisou que não teve condições de conciliar trabalho e estudo, tendo que optar, em decorrência das faltas contínuas às aulas, o que, conseqüentemente, gerava dificuldade em aprender, o que lhe trouxe muito desestímulo, atrelado ao cansaço. Vimos também narrativas de interrupções devido ao envolvimento com drogas e às más companhias durante a adolescência.

No cômputo dos entrevistados, 18% estavam matriculados e frequentavam escolas públicas estaduais de Maceió, cursando os anos iniciais do ensino médio, mas apresentaram certo grau de dificuldade em relação, principalmente, à leitura e à escrita, por não as usarem no cotidiano. Eram excelentes na oralidade e narravam experiências muito ricas nos encontros. Eles compreendiam suas dificuldades e expressaram que gostariam de revertê-las. Um deles afirmou: “[...] a nossa maior dificuldade é com as letras [...]” e solicita “[...] a gente quer aprender o alfabeto, aprender a ler” (Márcio), acrescentado que queria seguir o exemplo de seus irmãos que estudaram e se constituíram em um grande incentivo para ele. Também se declararam leitores de gêneros textuais expostos nas ruas, que circulam na esfera comercial, como a propaganda, demonstrando que têm curiosidades e desejos de inserção no mundo grafocêntrico.

Esses 18% se assemelham àqueles que fizeram parte do estudo de Terzi (2006), que identificou pessoas cursando o ensino médio e, por não fazerem uso da leitura e da escrita de forma permanente e sistemática, apresentaram dificuldades para entenderem as situações de interação social, nas quais o texto escrito tem uma função e que, sem essa compreensão, não se favorece a inclusão social. Essa realidade nos alertou a circular durante encontros com muitos gêneros textuais, pertencentes às mais diversas esferas sociais, como reportagens, que eram de grande interesse do grupo, textos literários, dentre outros. O

esforço foi para que tivessem maior contato com a leitura e a escrita, já que as interações nos trabalhos não lhes favoreciam tal acesso.

Quanto à leitura, em suas casas, apenas três dos entrevistados disseram que liam a Bíblia, seguindo-se de jornais, revistas das esposas e livros didáticos pertencentes aos filhos. Observamos grande facilidade desses em relação ao conteúdo bíblico; e, com isso, realizaram, durante os encontros, comparações do saber científico em confronto com o saber dogmático. Em um encontro, que teve como temática a teoria do *Big Bang*³³ sobre o surgimento do planeta Terra, um participante evangélico contestou e realizou uma série de questionamentos bíblicos. O debate enriqueceu-se bastante, promovendo, assim, uma discussão coletiva e muito proveitosa entre extensionistas e demais participantes do projeto.

As narrativas foram mostrando-nos que os sujeitos envolvidos no projeto desejavam voltar à sala de aula e evidenciavam já possuir saberes sobre o mundo letrado, adquiridos por passagens rápidas pela escola, em que muitas vezes vivenciaram um ensino limitado e precário, ou também fora dela, nos cotidianos que enfrentavam, utilizando táticas que se transformavam em aprendizados.

A motivação, com a possível retomada dos estudos, foi uma questão provocada durante a realização da entrevista e, quase em unanimidade, os interlocutores mostraram-se bastante esperançosos. A maioria contou com o estímulo de familiares, no sentido de conseguirem um emprego melhor, mesmo em outros convênios que a Seris dispõe

33 Essa teoria é uma tentativa da Física de explicar as origens do Universo, afirmando que todo o Universo se iniciou a partir de um ínfimo ponto no espaço chamado de singularidade, com densidade e temperatura infinitamente altas. Essa teoria vem expandindo-se pelo menos há 13,8 bilhões de anos. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/fisica/teoria-big-bang.htm#:~:text=O%20Big%20Bang%20%C3%A9%20a%20teoria%20cosmol%C3%B3gica%20sobre,da%20F%C3%ADsica%20de%20explicar%20as%20origens%20do%20Universo.> Acesso em: 19 mar. 2021.

com outras instituições, que não oferecem trabalho braçal, como os que realizam na Ufal.

Outros indicaram a expectativa de agregar conhecimentos; ou ainda, ter uma formação superior, como a fala que se segue: “Parei de estudar com 14 anos pra trabalhar, faço o 2º ano do ensino médio em uma das escolas públicas do estado, que fica situada no Centro Estudos e Pesquisas Aplicadas (Cepa)³⁴ e vou ser agrônomo, se Deus quiser” (Fábio). Apesar dessas falas cheias de positividade, com um possível retorno às aulas, destacaram, ainda, as dificuldades de aprendizagem que, de certa forma, os desestimulavam a dar prosseguimento à formação escolar.

Consideramos importante registrar que nas conversas foi unânime o desejo por uma profissionalização, principalmente, pelos cursos de mecânica de automóveis, eletricista, padeiro, informática e jardinagem propriamente dita, uma vez que na Ufal a predominância era a capinagem. O contato com essa realidade foi frustrante, por não atender ao pré-requisito na questão da escolarização. Esse era um desejo que envolvia os sujeitos da EJA, em qualquer situação, principalmente aqueles que buscavam o primeiro emprego.

Os apenados-trabalhadores que tinham dificuldades na escrita e não possuíam o hábito da leitura, explicitaram que buscavam apoio na Bíblia, para obterem compreensão de mundo, sobretudo os que se declararam evangélicos. Esse hábito de leitura nos permite citar o caso antológico da Suécia que, no século XVIII, época da Reforma Luterana, sua população obteve altos índices de alfabetização, sendo economicamente marginalizada e sem acesso à alfabetização em instituição formal, pela motivação religiosa da leitura do referido livro (GRAFF, 1995), que tem uma linguagem bastante metafórica.

34 O Cepa é um complexo formado por escolas estaduais que atendem, sobretudo, aos anos finais do ensino fundamental dito regular e ao ensino médio.

Demonstraram, nossos interlocutores, certo arrependimento, mesclado com culpa, por não terem frequentado a escola na chamada idade correta e não compreendiam que a negação das políticas sociais é responsável por muito dos acontecimentos que enfrentaram no passado. Não faziam a leitura crítica da sociedade em que vivemos; sentiam falta dos estudos em seu dia a dia, principalmente no que diz respeito à conquista de um melhor emprego e, conseqüentemente, melhores condições salariais, revelando a concepção da escola como redentora. É importante salientar que a educação sozinha não pode tudo e necessita de outras políticas públicas sociais. Dessa forma, os sujeitos não podem e não devem se considerar culpados pela sua não escolarização.

Por meio das narrativas, foi possível fazer a “escavação” no percurso educacional de cada um, para que pudéssemos, inclusive, nos preparar melhor para oferecermos encontros de qualidade, com temáticas que fossem do interesse dos participantes. Ao refletirem sobre a escolarização, os sujeitos apenados demonstraram que seus processos foram e estão articulados diretamente com as suas histórias de vida.

Conclusão

Este texto, que teve como objetivo socializar os achados de uma pesquisa realizada com os apenados-trabalhadores envolvidos no Projeto de Extensão Inclusão Social pela Educação de Homens e Mulheres em Regime Semiaberto e Aberto, realizado na Ufal, no *Campus* A. C. Simões, a qual apontou que são *praticantes pensantes* de ricas experiências e de muitos saberes prévios. Têm semelhanças nos históricos de suas vidas – da infância às outras fases da vida –; das causas que os levaram às interrupções dos estudos ou mesmo a ausência de acesso. O trabalho como necessidade de complementação salarial familiar ou o sustento total de suas casas foi uma realidade recorrente. Em sua maioria, eles frequentaram a escola apenas nos anos iniciais do ensino fundamental

chamado de regular. Nesse sentido, o arrependimento pelo chamado abandono escolar também apareceu fortemente, com um sentimento de culpa, baseado na ingenuidade que a escola é redentora, sem uma análise crítica da sociedade em que vivem.

Muitos apenados-trabalhadores, apesar de terem frequentado o ensino fundamental, e outros que já se encontravam no ensino médio, permaneceram com grandes dificuldades na leitura e na escrita, por não usá-las e cultivá-las em processos interativos que exigem essas modalidades da linguagem. Demonstraram certa ansiedade, considerando que isso os impossibilitava de deixarem o trabalho braçal na jardinagem na Ufal para outro de uma exigência envolvendo as novas tecnologias e o uso permanente da leitura e da escrita. E, sendo a *Bíblia Sagrada* quase o único livro de que dispõem, ensaiavam com o seu uso a leitura, uma vez que eram frequentadores de cultos religiosos, e muitos tendo adquirido esse hábito ainda na prisão, não sendo uma realidade específica dos apenados-trabalhadores.

Para retomarem aos estudos, eles contaram com o apoio dos familiares, em especial, das mães e esposas. Desse modo, observamos que o contexto socioeconômico no qual esses sujeitos estavam inseridos tornava-se um fator que estava diretamente associado à condição de não serem alfabetizados, tendo assim seus direitos fundamentais negados e permanecendo na condição de assujeitados a bicos e a trabalhos braçais em troca de baixa remuneração.

Esse conhecimento era importante para que os nossos interlocutores não perdessem a perspectiva de alfabetizar-se na idade adulta, sobretudo aqueles que nunca tiveram acesso à educação formal; outros narraram que pretendiam seguir com os estudos, almejando, assim, concluir desde as etapas iniciais de escolarização, ao alcance de uma vaga na universidade, em especial a federal. Atentamos para a importância do projeto de extensão em questão e para a necessidade de se estimular de forma constante o pensamento crítico dos sujeitos, valorizando os seus saberes adquiridos em outras agências de letramento.

Referências

BAKHTIN, Mikail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRASIL. **CNE – CEB nº 7/2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Saúde. **II Caderno de Educação Popular em Saúde**. Brasília: MEC, 2014.

CARVALHO, Cícero Pérciles. **Impactos da epidemia na economia alagoana**: notas sobre conjuntura econômica nos meses de março a junho de 2020. Maceió: Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade - FEAC/Ufal, 2020.

COSTA, Elaine Cristina Pimentel. **Projeto Pibip Ação**: Alfabetização e Cidadania para reeducandos do regime semiaberto e aberto. Alagoas: Ufal, 2012.

DE CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**: 1 Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2011.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. Educação e conscientização. *In*: FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e terra, 1993.

GRAFF, Harvey J. **Os labirintos da alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATISTICA (IBGE). Rio de Janeiro , 2020. Disponível em https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/8ff41004968ad36306430c82eece3173.pdf. Acesso em: 10.10.2020.

MOURA, Tania Maria de Melo. **Os alunos jovens e adultos que buscam a Educação de Jovens e Adultos: quem são e o que buscam na escola**. Maceió: Ufal, 2000.

MOURA, Tania Maria de Melo. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky**. Maceió: Edufal/INEP, 1999.

OLIVEIRA, Inês B. **Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação**. Rio de Janeiro: DP & Alii, 2003.

OLIVEIRA, M. K. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n.12, set./out./nov., 1999.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA. **Conferência Internacional Sobre a Educação de Adultos**, V, 1997, Hamburgo: agenda para o futuro – Brasília, 1999.

ORTIZ, Maria Fernanda Alves. Educação de Jovens e Adultos: um estudo de nível operatório dos alunos. Dissertação: Unicamp – Campinas, 2002.

PAIVA, Jane. Educação de jovens e adultos: questões atuais em cenário de mudanças. *In*: OLIVEIRA, Inês B; PAIVA, Jane (Org.). **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

PAIVA, Jane. **Os sentidos do direito à Educação para Jovens e Adultos**. Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

PASSOS, Mailsa. Encontros cotidianos e pesquisa em educação: relações raciais, experiência dialógica e processos de identificação. *In*: **Educar em Revista**, Curitiba, n.51, 2014.

PIMENTEI, Elaine *et al.* Relatos de uma experiência em extensão com sujeitos apenados: a interdisciplinaridade a sustentar a proposta de uma inclusão social pela educação. *In*: **Dossiê Extensão universitária e sistema penal-penitenciário**: aportes teóricos e experiências de luta, projetos e ações. v. 4, n. 1, jan./dez., 2018.

PIOVISAN, A; TEMPORINI, E. R. Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. Prefeitura de São Paulo. Direitos Humanos e Cidadania. Cadernos de Formação. Educação Popular e Direitos Humanos. 2015. *In*: **Revista Saúde Pública**, São Paulo, n. 29, v. 4, p. 318-25, 1995.

SOARES, Magda. **Alfaletrar:** toda criança pode aprender. São Paulo: Editora Contexto 2020.

TERZI, Sylvia Bueno. **A construção do currículo nos cursos de letramento de jovens e adultos não escolarizados.** Campinas: UNICAMP, 2006.

12

COORDENADOR PEDAGÓGICO: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA, ESPAÇOS E ROTINA DA EDUCAÇÃO NO CÁRCERE

Alda Inez da Rocha



Introdução

Essa narrativa é resultado de uma experiência como coordenadora pedagógica na Escola Estadual de Educação Básica Educador Paulo Jorge dos Santos Rodrigues, que faz atendimento educacional a pessoas em situação de restrição e privação de liberdade, no sistema prisional de Maceió e na Superintendência de Medidas Socioeducativas.

O texto que segue, tem como objetivo mostrar o cotidiano do fazer pedagógico da escola no cárcere, entender como se apresentam os espaços onde são desenvolvidos o ensino-aprendizagem e tecer algumas reflexões pertinentes ao trabalho da coordenação pedagógica, buscando destacar que a função básica da escola é garantir a aprendizagem de conhecimento, habilidades e valores necessários à socialização do indivíduo. Assim sendo, o incentivo à educação vem cumprir seu papel num espaço carente dessas funções, a fim de que a pessoa privada de liberdade possa ressignificar a sua vida.

O texto evidencia elementos sobre a prática profissional, as relações humanas, as contradições entre segurança e a educação identificadas pela observação, conversas informais com estudantes, professores, no acompanhamento das atividades pedagógicas desenvolvidas nos espaços de aula disponibilizadas nas unidades prisionais: Núcleo Ressocializador da Capital, Presídio de Segurança Média Pref.º. Cyridião Durval, Centro Psiquiátrico Judiciário – (CPJ) e no Presídio Feminino de Segurança Máxima Santa Luzia, localizadas no Complexo Penitenciário de Maceió, nos quais estou como coordenadora pedagógica desde maio de 2018 até a presente data.

Na produção desse texto as experiências teórico-práticas vivenciadas, tais como as observações, os depoimentos dos alunos como também professores e em conversas informais com os protagonistas que formam o ambiente do cárcere foram utilizadas como metodologia e evidenciaram que, apesar de escola e presídio serem ambientes tão

antagônicos, com finalidades diferentes, a escola, que por motivos diversos foi abandonada no passado, no cárcere se apresenta como possibilidade de mudança na trajetória de vida do apenado.

O papel do coordenador pedagógico frente aos desafios que se apresentam

Para melhor compreensão do desafio de assumir a coordenação pedagógica na referida escola estadual de Alagoas que atende pessoas em situação de restrição e privação de liberdade, é preciso mencionar as experiências como coordenadora de escolas públicas estaduais, fora do cárcere, por 15 anos. A coordenadora pedagógica que esteve no cotidiano escolar buscando propiciar a qualidade do ensino e da aprendizagem, a formação continuada de professores e as articulações educacionais, bem como, na medida do possível atender às necessidades da comunidade escolar e a viabilização da proposta pedagógica da escola, sempre exercendo as funções de gerenciar as ações pedagógicas, administrativas e relacionais junto aos demais gestores escolares. Entretanto, no chão da escola, a agenda de trabalho do coordenador pedagógico, que é a formação em serviço, do agente preocupado com a aprendizagem, foi em grande parte do tempo utilizada como “trabalho de bombeiro”, pois esse é o termo que coordenadores pedagógicos denominam o dia a dia nos corredores da escola: resolver problemas de indisciplina e relações pessoais entre os estudantes.

No caso da escola no cárcere, esse problema não existe. Os estudantes ali presentes não trazem conflitos pessoais, ou seja, não há discussões, agressões físicas ou com palavras, desrespeito ao professor, pois eles têm conhecimento de que esses serão resolvidos pela segurança, que na contramão da prática onde a escola tenta pacificar e resolver o conflito, o policial penal vai utilizar técnicas punitivas de acordo com as regras estabelecidas no cárcere. Assim, supõe-se que o coordenador

pedagógico, nesse contexto, terá possibilidade de desenvolver as demandas relacionadas ao acompanhamento da aprendizagem e a formação do professor, as quais estão explicitadas na Portaria/SEDUC nº 599/2019 – Educação – AL que estabelece as atribuições do Coordenador Pedagógico no Art. 4º “planejar, coordenar, executar e avaliar as ações relativas ao acompanhamento pedagógico da unidade escolar”.

Ainda considerando as atribuições estabelecidas para o exercício da função do coordenador pedagógico, e ponderando o Art. 4º no seu inciso XXIV, verifica-se um dos desafios da escola no cárcere:

XXIV. alinhar as ações pedagógicas da escola com as ações propostas pelo Programa Escola 10 e preparar a equipe docente para que também vivencie e compreenda o processo, trabalhando primeiro o professor para depois envolver o aluno (ALAGOAS, 2019, p. 11).

Referente a este inciso, destacam-se a quantos programas e ações a escola no cárcere alinha suas práticas para a realização do trabalho pedagógico instituído pela legislação. Inicia com Plano Estadual de Educação de Alagoas (2015-2025), no qual estão contidas 20 metas a serem atingidas e as estratégias que podem ser utilizadas para a sua efetivação. O Programa Escola 10 é um pacto pela Educação do Estado, que integra as redes estadual e municipais de ensino na redução de abandono, distorção idade-série e elevar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), transformando a vida das crianças e jovens. Outro documento balizador é o Projeto Político Pedagógico da Escola (PPP), o qual orienta as práticas educacionais durante todo o ano letivo e nele está contido o Plano Anual de Atividades Educacionais, elaborado por todos da comunidade escolar.

No caso da escola no cárcere, o Plano Anual de Atividades Educacionais para ser implementado necessita alinhar-se às demandas do

Plano de ação de educação da Secretaria de Ressocialização e Inclusão Social (Seris), na tentativa de afinar as atividades pedagógicas entre os dois planos, de maneira que se consolidam alguns cronogramas de atividades em comum, mantendo, na medida do possível, a autonomia da escola.

É importante salientar que no cárcere são utilizados os espaços cedidos para a prática das aulas, sendo muitos deles rudimentares e carentes de condições diversas, inclusive de recursos pedagógicos. Esses espaços com frequência são compartilhados com outras atividades alheias à escola. Logo, a possibilidade de articulação para oficinas e os programas implantados, não se adequam à realidade do cárcere, pela ausência, em algumas unidades, de espaço exclusivo para a escola e de recursos pedagógicos e humanos para viabilização.

Associado aos dois desafios apresentados, a escola que não está no seu espaço ainda tem que se acomodar ao modelo acionado de cárcere, espaço onde o autoritarismo e a opressão vigoram com tanta naturalidade, o que Vasconcelos (2006, p. 87) ressalta:

é importante lembrar que, antes de tudo, a coordenação é exercida por um educador, e como tal deve estar no combate a tudo aquilo que desumaniza a escola: a reprodução da ideologia dominante, o autoritarismo, o conhecimento desvinculado da realidade [...], a discriminação social na e através da escola etc.

Considerando as palavras de Vasconcelos (2006) e as práticas desenvolvidas na escola, é imprescindível frisar a necessidade de um olhar diferenciado que o coordenador pedagógico, no acolhimento dedicado a todos que fazem a escola, deve destinar: aos alunos no cárcere, entendendo que esses alunos estão inseridos num espaço opressor e autoritário; e ao policial penal, que nas finalidades de suas funções, foi preparado para ser opressor e autoritário. Como afirma

Teixeira (2007, p. 2, apud CARVALHO, 2021, p. 6), “a educação é vista pelos agentes de segurança como algo que fragiliza a segurança do presídio”, justificando, assim, a insatisfação por parte desses atores quanto à educação nesses espaços; aos professores que se inquietam com a opressão vista nas relações humanas dentro do cárcere e “diz que o agente tem má vontade e que desmerece os estudos do preso”.

Diante desses protagonistas delineados por propósitos tão diferentes, e do espaço que se apresenta tão pobre em garantia de direitos, mas tão rico em saberes, culturas e experiências, “engana-se quem pensar que por serem alunos presos, qualquer aula serve. A começar que não existe espaço para o professor ‘conteudista’, pois os alunos perdem o interesse e manifestam as suas insatisfações da forma mais direta possível” (SENA, 2015, p. 1)

É observado que, no caso do aluno, quando percebe que as práticas desenvolvidas na sala de aula complementam, conversam e acrescentam saberes adquiridos na sua vivência, é notado o despertar do “reaprender”, e esse é o ponto de partida para o resgate da cidadania, apesar de entender que desse ponto de partida para o resgate da cidadania, o caminho é muito longo.

Qual o papel da escola no cárcere?

A escola, dentro do sistema prisional, tenta ser um instrumento de provocação diária para o “despertar” do “reaprender”, pois entende que o privado de liberdade está num espaço onde ele é visto, pelas pessoas com as quais ele convive, com olhar de desprezo, preconceito, sendo oprimido, humilhado e preterido nos seus direitos. Entretanto, a presença da escola e de professores, mesmo que por três horas do seu dia, leva um olhar de confiança e incentivo para que haja mudança de comportamento e consciência do papel de cada um como protagonista da sua vida, sem julgamentos, pois o educador que atua no cárcere leva na sua prática o

conhecimento e a esperança do resgate da cidadania para o encarcerado. Isso fica ratificado nas palavras de Ottoboni (1984, p. 93):

somente quando o preso sente a presença de alguém que lhe oferece uma amizade sincera, destas que não exigem compensações ou retorno, é que se inicia o processo de desalojamento das coisas más armazenadas em seu interior e a verdade começa a assumir o seu lugar, restaurando, paulatinamente, a autoconfiança, revitalizando os seus próprios valores. Isso se chama libertação interior.

Vale salientar que essa “libertação interior” é evidenciada por inúmeras vezes no cotidiano da escola: quando o aluno divulga seu talento, suas curiosidades, seus questionamentos, e o professor altera a rota da sua aula para incentivá-lo. Quando o aluno denuncia suas próprias fraquezas, incertezas, alegrias, inseguranças, indignação, o olhar diferente, a confiança e o estímulo que os professores dedicam aos privados de liberdade causam uma notável “libertação interior”.

Quem são os professores que atuam nesses espaços?

Cabe destacar sobre a atual equipe de professores que atua neste espaço de privação de liberdade desde 2018. São dezoito professores, mas apenas um tem vínculo empregatício como concursada estadual. Os demais são contratados pelo processo seletivo simples, com contrato de dois anos de duração. Nove professoras atuam nos anos iniciais e oito professores de licenciaturas para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio.

Quando o professor com contrato temporário recebe a informação do Setor de Recursos Humanos da Secretaria Estadual de Educação (Seduc) de que a disponibilidade de horas se encontra na Escola Estadual Paulo Jorge dos Santos Rodrigues e que a mesma

atua em unidades com restrição e privação de liberdade, as reações são diversas: resistência por medo do ambiente e das pessoas que lá estão, preconceitos preestabelecidos socialmente, discordância da família, ausência de formação para atuar nesse espaço. Porém, a necessidade de trabalho supera o receio.

Ao aceitar a lotação na escola oferecida a ele, o professor se dirige à sede da unidade de ensino para assumir suas funções. É nesse momento que recebe os esclarecimentos iniciais pela gestão escolar quanto ao local de trabalho. Logo sendo encaminhado para se apresentar na Supervisão de Educação do sistema prisional, espaço onde a coordenadora pedagógica do sistema prisional, juntamente à coordenadora pedagógica da escola acolhem o professor e apresentam as normas de segurança para atuar na escola do cárcere, tais como: vestimenta, adereços, procedimentos, conduta, horários, material permitido para utilizar nos espaços de aula. Ciente que, caso não se adapte as normativas estabelecidas ou infrinja as regras, o professor será notificado ou até afastado da escola no cárcere. Assim, inicia sua jornada de professor na prisão.

Logo, entendendo essas inseguranças, como coordenadora da escola, é premissa receber esse professor, acompanhando e orientando nas aulas, norteando sobre o funcionamento, os alunos e as normas do espaço.

Ser professor no cárcere refere-se a iniciar uma jornada diferente do que acontece nas escolas fora do cárcere. Essa jornada, dentre as inúmeras aprendizagens que se adquirem, tem a adaptação com o tempo de aula, pois é preciso realizar a aula dentro das limitações de tempo e espaços que são impostos e isso depende da logística da unidade prisional que a escola está inserida, que por problemas diversos a aula poderá ser interrompida. Esses problemas se referem a procedimentos que possam colocar em risco a segurança do professor, tais como batida (revista) nos módulos, pois esta ação exige que tire os detentos dos módulos e para isso toda a equipe de policiais penais estará envolvida.

Apesar da situação de instabilidade da equipe de professores, a formação é contemplada sistematicamente pela articuladora de ensino da escola. Ao iniciar como professor no sistema prisional em todo início de ano letivo, os professores são rememorados quanto às normas de segurança a seguir dentro das unidades prisionais. No cronograma de formação em serviço, há o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) semanal, espaço formativo com a articuladora de ensino, com a coordenação pedagógica, socialização de práticas e planejamentos coletivos. Além disso, nove, entre os profissionais que fazem atendimento educacional a pessoas em situação de restrição e privação de liberdade, fazem parte do Grupo de Pesquisa de Educação em Prisões (GPEP), do Centro de Educação (Cedu) da Universidade Federal de Alagoas (Ufal), o que traz inúmeras reflexões, questionamentos e conhecimento para os professores, os quais são compartilhados nos encontros de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC).

Das concepções filosóficas da escola no cárcere

O atendimento pedagógico busca se apoiar nas concepções políticas, filosóficas e pedagógicas sociointeracionistas defendidas por Vygotsky (1991) nas quais a aprendizagem é um processo interior ativo, interpessoal, resultado de trocas mútuas que se formam durante a vida, entre o indivíduo e o meio. E na pedagogia libertadora de Freire (1983) na qual existe uma relação de troca entre educador e educando estabelecendo, nesta troca, atitude de transformação da realidade conhecida. Logo, a educação no cárcere busca conscientizar o aluno da necessidade de conhecer a realidade, e transformá-la.

Portanto, embasados pela importância do diálogo e da escuta ativa, são desenvolvidos os processos de ensino e de aprendizagem, a valorização do saber existente e dos valores culturais de cada indivíduo e do coletivo.

Dos espaços de aula no cárcere

Quanto aos espaços, a escola se ajusta ao modo operacional de cada unidade prisional na qual ela se encontra inserida. Essa variante define o nível de dificuldades para logística de atendimento educacional, tais como o ambiente, condições de espaços de aula, a rotina, o modelo operacional e o valor que cada equipe de polícia penal concede à educação dentro do cárcere. Logo, torna-se primordial que as equipes de policiais penais que exercem suas funções em espaços onde a escola funciona tenham esse olhar de confiança na ação da educação e aceitação do direito a ela que o apenado possui.

Para melhor compreensão acerca dos espaços de aula no presídio, segue o quadro com 16 turmas multisseriadas, na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), distribuídas nas unidades e suas peculiaridades de funcionamento:

Quadro 6 - Distribuição de turmas nas unidades prisionais

UNIDADE	TURMA	TURNO
Presídio Feminino de Segurança Máxima Santa Luzia	2 turmas da EJA 1º segmento 1º ao 5º períodos	Matutino
	2 turmas da EJA 2º segmento 6º ao 7º períodos	Vespertino
Presídio de segurança Média Cyridião Durval e Silva	1 turma da EJA 1º segmento 1º ao 5º períodos	Matutino
	1 turma da EJA 1º segmento 1º ao 2º períodos	Vespertino

Centro Psiquiátrico Judiciário Pedro Marinho Suruagy	1 turma da EJA 1º segmento 1º ao 2º períodos	Matutino
	1 turma da EJA 1º segmento 1º ao 4º períodos	Vespertino
Núcleo Ressocializador da Capital	3 turmas da EJA 1º segmento 1º / 2º Períodos 3º Período 4º / 5º Períodos	Noturno
	3 turmas da EJA 2º segmento 6º Período 7º/8º Períodos 9º e 1º Períodos	
	2 turmas da EJA E. Médio 1º Período 2º/3º/4º Períodos	

Fonte: Escola Est. de Educ. Básica Paulo Jorge dos Santos Rodrigues (2020)

No Presídio Feminino de Segurança Máxima Santa Luzia, são dois espaços de aula localizados, um no Módulo 1 (mulheres aguardando julgamento), outro no Módulo 2 (mulheres cumprindo a pena). Quando os professores chegam à recepção da unidade, o material de trabalho (cadernos, piloto, lápis, caneta, borracha, apontador, régua) passa pelo detector de metais sob a supervisão da policial penal que recebe a frequência de alunas para retirá-las das celas. Enquanto isso, aguardam a liberação das alunas e autorização para adentrarem no espaço de aula. Inicia-se a jornada pelo presídio, ouvindo o destrancar e trancar de três grades pelo corredor até o espaço de aula. Envolto nessa atmosfera carcerária, o professor realiza a acolhida, o ensino e a construção da aprendizagem numa “cela” de aula, pois o espaço foi

projetado como sala de aula, mas o ambiente não condiz com o nome por causa do tipo de confinamento que ele apresenta. É uma sala sem nenhum tipo de ventilação natural, muito menos iluminação. Tem porta de ferro controlada (abertura ou não) pelas policiais penais, o que dá a sensação de estar dentro de uma cela, mesmo. Nesse espaço, são despertados os sentimentos do reaprender das mulheres privadas de liberdade e, sempre, um reaprender para o professor.

Apesar de todas as precariedades encontradas no trajeto até o espaço da aula e a falta de estrutura para a permanência de mulheres por três horas consecutivas, nele se ouvem falas que apontam para a importância da escola e do professor nesse espaço. Os professores que estão nessa unidade há dois anos são unânimes na certeza de que é ali que eles têm que estar quando ouvem depoimentos como: “[...] através da senhora eu aprendi muita coisa, inclusive a ver a escola de outra maneira, coisa que não levava muito a sério” (Erika, 34 anos), ou ainda como “[...]fui aprovada no supletivo on-line, mas quero ficar na escola porque quero aprender, não passar para o ensino médio sem base” (Lidiane, 33 anos).

Enquanto isso, na Unidade Prisional Cyridião Durval, o professor leva a lista de frequência dos alunos, caso esteja levando além do material rotineiro para o espaço de aula, este material é submetido ao detector de metais. Sempre acompanhado pelo policial penal até o espaço de aula. O espaço tem mobília conservada, quadro branco, câmeras e refrigeração que regularmente está com problemas técnicos. Essa unidade tem como desafio no cumprimento da carga horária, já que há muitas ações de segurança que dificultam a realização das aulas. O baixo contingente de policiais penais, quando deslocados para o cumprimento de outras ações, dificulta o acompanhamento na segurança dos professores, consequentemente, não há aula, prejudicando a efetivação do calendário escolar. Nesse contexto, o professor deve estar preparado para realizar a aula dentro das limitações

de tempo e espaços que são impostos, visto que cada unidade prisional tem logística de atendimento diferenciada para a escola. Mesmo com esse comprometimento na carga horária, registramos depoimentos de alunos como: “A escola está sendo muito importante pra mim. Cheguei aqui como um ‘bicho’ que nem sabe assinar o nome. Agora me sinto um homem. Assim que sair daqui vou tirar meu documento e assinar meu nome” (Dorgival, 49 anos).

Em se tratando do Centro Psiquiátrico Judiciário Pedro Marinho Suruagy, é disponibilizada uma sala de aula pequena, com capacidade para 15 alunos, sem ventilador, com frigobar, pois o lanche é preparado na sala (suco com biscoito). O professor ao chegar à unidade entrega a frequência ao policial penal e se dirige à sala de aula sem precisar de acompanhamento, onde aguarda os alunos. É a unidade responsável pela custódia e tratamento de pacientes psiquiátricos condenados a cumprir Medida de Segurança.

O Núcleo Ressocializador da Capital é a unidade prisional com o modelo de gestão prisional que tem como objetivo principal criar oportunidades para reduzir os fatores de risco do interno por meio da laborterapia, da educação e do lazer. O reeducando, para participar desse projeto, passa por entrevistas com assistente social e avaliação psicológica. Caso seja aprovado, assina um termo de compromisso com as regras do projeto. Nesta unidade, há nove salas de aula com refrigeração, das quais somente oito estão ativas, mobília nova, e acesso a bebedouro e banheiros para alunos e professores, que nas outras unidades não são disponibilizados. Em consonância, com Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984, sobre a assistência educacional, no seu Art. 21, esta unidade é a única, entre as unidades em que a escola está atuando, que os alunos têm acesso à biblioteca.

Na referida unidade, o funcionamento da escola ocorre apenas no turno noturno, com turmas de 1º período do 1º segmento do ensino fundamental ao 4º período da EJA, ensino médio. Quando o professor

chega, os alunos já estão na sala de aula, sem que seja preciso uma equipe de policiais penais para trazê-los. No início da aula, observa-se a presença de todos os alunos, caso contrário, é necessário chamar o chefe da equipe e informar o ocorrido, pois todos os reeducandos são vinculados à educação, conforme a escolaridade apresentada ao ingressar no projeto. Logo, tem como obrigação ser frequente na escola. Esta é a única unidade do complexo penitenciário de Maceió que a aula, regularmente, inicia-se às 18 horas e termina às 21 horas, contemplando a carga horária do ano letivo na íntegra, visto que nesta unidade o período de aula é noturno e as ações de procedimento de segurança acontecem pelo dia.

Cabe ressaltar que o atendimento da educação poderia ser estendido a outras unidades, além das que estão listadas acima, pois há espaços de aula que estão ociosos. Estes espaços estão no Presídio Balmomero Cavalcante de Oliveira que tem quatro espaços de aula e uma biblioteca, a Casa de Custódia com um espaço de aula e a Penitenciária de Segurança Máxima com dez espaços de aula. Lembrando que no Presídio de Segurança Média Cyridião Durval e Silva tem dois espaços de aula, mas só está acontecendo aula em um espaço por turno.

Considerando que as turmas, em média, atendem 15 alunos por espaço e que há 16 espaços de aula sem funcionamento, é possível constatar que são 240 vidas suprimidas da possibilidade de 3 horas diárias de, no mínimo, conhecimento e interação construtiva com seus pares e com direito garantido pela Lei de Execuções Penais de 11 de julho de 1984, por sua vez, negado.

Diante das especificidades expostas sobre os espaços destinados à escola no Complexo Penitenciário de Maceió, dos problemas e da aparente realidade de cada unidade prisional, é preciso que o coordenador pedagógico, no cumprimento das atividades curriculares artístico-culturais colocadas no planejamento anual, que estão inseridas no Projeto Político Pedagógico, articulado com o Planejamento

de Ações de Educação da Secretaria de Estado da Ressocialização e Inclusão Social (Seris), encaminhe de forma plural um mesmo evento, já que acontecerá em cada unidade, conforme horários, liberação de material que será utilizado, espaço (quando esse não for à sala de aula) e lanche pela equipe de segurança. Tudo deve estar documentado junto à Supervisão de Educação da Seris, com antecedência de duas semanas. O evento será informado à direção da unidade, para que seja autorizado e aparelhado quanto à logística de espaço e policiais penais que permanecerão no horário da atividade cultural.

Encaminhamentos da educação do Estado de Alagoas para o ano de 2020: ano da pandemia

O ano letivo nas unidades prisionais do Complexo Penitenciário de Maceió atendidos pela escola estadual foi iniciado no dia 10 de fevereiro de 2020 e, logo após 25 dias, as aulas foram suspensas atendendo ao Decreto Nº 69.527, de 17 de março de 2020, que no seu Art. 1º declarava que “ficam suspensas todas as atividades educacionais nas escolas, universidades e faculdades das Redes de Ensino Pública e Privada no Estado de Alagoas, a partir de 23 de março de 2020”, considerando a Declaração de Emergência em Saúde Pública de importância internacional pela Organização Mundial de Saúde em 30 de janeiro de 2020, Lei Federal nº 13.979, que dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência pública de importância internacional, decorrente do coronavírus (Covid-19), a Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020, do Ministério da Saúde, que dispõe sobre a Declaração de Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (Espin) em decorrência da infecção humana pela Covid-19.

Com o agravamento da pandemia, as aulas continuaram suspensas e, em 7 de abril, foi publicada a Portaria/SEDUC nº 4.904/2020:

Art. 1º - Estabelecer o Regime Especial de Atividades Escolares Não-Presenciais (REAENP), nas Unidades de Ensino da Rede Pública Estadual de Alagoas, em todas as etapas e em suas diferentes modalidades, enquanto durar a Situação de Emergência no Estado de Alagoas decorrente do COVID-19 (Corona vírus) (ALAGOAS, 2020, p.5).

Esta portaria apresenta as atividades pedagógicas que poderão ser realizadas durante o Regime Especial de Aulas Não Presenciais (REANP) e as competências e habilidades a serem promovidas. Logo, em consonância com as propostas de atividades apresentadas nesta e as especificidades do espaço de atendimento da escola, foi construído um plano, tendo como proposta o Clube de Leitura, visto que a leitura amplia o vocabulário, melhora a escrita, desenvolve o senso crítico e, expande o conhecimento nas variadas temáticas. Entretanto, por questões internas de logística no sistema prisional, não foi possível efetivar o plano proposto pela unidade de ensino.

Seguindo as providências da Seduc para encaminhar as atividades escolares, veio a regulamentação do REAENP, considerando que essas atividades fossem reconhecidas, o que a Portaria SEDUC Nº 7651/ de 19 de junho 2020 estabelece:

Art. 1 Resolve regulamentar a substituição das aulas presenciais pelas atividades pedagógicas desenvolvidas de acordo com a Portaria SEDUC nº4.904/2020 que estabelece o Regime Emergencial de Atividades Escolares Não Presenciais – REANP nas unidades de ensino da Rede Pública Estadual de Alagoas, em todas as etapas e em suas diferentes modalidades e demais atos normativos baixados pela SEDUC em decorrência a Situação DE Emergência do Estado

de Alagoas relacionado à pandemia da COVID 19 (ALAGOAS, 2020, p. 9).

Contudo, por questões internas de logística e atendimento nas unidades prisionais, o plano proposto pela escola não pôde ser efetivado, permanecendo nove meses sem nenhuma atividade escolar nesse espaço. Em contrapartida, esse tempo foi aplicado em formação para todos os professores lotados na Escola Estadual de Educação Básica Educador Paulo Jorge dos Santos Rodrigues relacionadas à prática docente e as especificidades do público e do espaço que leciona. Essas formações foram realizadas semanalmente, no horário de trabalho pedagógico coletivo, tendo como formadora a articuladora de ensino da escola, educadores convidados da Seduc e do Grupo de Pesquisa de Educação em Prisões da Universidade Federal de Alagoas (GPEP-Ufal), trazendo oportunidades de diálogo e reflexões sobre a educação aos privados de liberdade.

Para finalizar o ano de 2020, as ações das escolas públicas estaduais foram unificadas e organizadas na portaria que estabelece o Continuum Curricular, ou seja, reúne os anos letivos de 2020/2021 em um ciclo emergencial que visa garantir as aprendizagens não alcançadas. Essa medida assegura que nenhum estudante seja prejudicado. Nessa direção, a Portaria/SEDUC nº 11.907 de 16 de dezembro de 2020 resolve:

Art. 1º Estabelecer em caráter excepcional a organização da oferta da educação básica, reunindo em um Ciclo Emergencial Continuum Curricular, dois anos consecutivos para cumprimento dos objetivos, direitos de aprendizagem e desenvolvimento, competências e habilidades, nas Unidades de Ensino da Rede Pública Estadual de Alagoas, relativos ao período 2020/2021. (ALAGOAS, 2020, p. 26).

Assim, apesar de 2020 ter sido um ano sem atividade da escola no ambiente do cárcere, os estudantes matriculados não terão prejuízo na continuidade dos seus estudos, visto que serão promovidos para o período posterior, de acordo com o Continuum Curricular.

Considerações finais

O conhecimento exposto como coordenadora pedagógica no cárcere mostra os desafios e possibilidades que se evidenciam nesse espaço e a indispensável habilidade de articulação e bom senso que a pedagoga deve ter com os diversos protagonistas e peculiaridades de cada unidade prisional. Quando percebidas aberturas para a atuação da educação, é preciso avançar no seu máximo, mas compreendendo que esse máximo tem um limite, planejado nas regras que regem o cárcere onde a escola está inserida, e na responsabilidade contida em cada termo de compromisso assinado pelo professor ao ingressar no sistema prisional. Cabe a coordenação pedagógica, junto à equipe de professores, a consciência de que esse limite não seja ultrapassado.

Dentre os desafios mostrados nesta narrativa quanto a espaços de aula, a opressão evidenciada, a não ampliação de acesso à escolaridade, ao não cumprimento da carga horária em algumas unidades por problemas internos, constata-se que todos esses direitos já estão contemplados nas atribuições e competências garantidas e dispostas na legislação penal e educacional, como o Plano Estadual de Educação nas Prisões de Alagoas, mas a garantia desses direitos não condiz com a realidade.

Ainda sobre os desafios, é importante lembrar sobre a instabilidade empregatícia no quadro de professores, o que atrapalha na continuidade da proposta pedagógica da escola reforçando a desvalorização do profissional e da própria profissão docente, visto que quando formamos uma equipe de professores comprometida e ciente das especificidades da educação no cárcere, essa é desfeita por término de contrato de trabalho.

Quanto às possibilidades, fica evidenciado que para a coordenação pedagógica, apesar de acompanhar a efetividade do ensino e aprendizagem como se estivesse em quatro escolas distintas, já que as unidades apresentam espaços e especificidades na logística de atendimento diferenciadas, ela tem como prerrogativa o tempo para garantir a efetivação no acompanhamento do ensino aprendizagem e formação individualizada dos professores, o que nas escolas fora do cárcere, o tempo é muito comprometido com os problemas de indisciplina que se apresentam diariamente nos corredores da escola, e que a coordenação fica com essa responsabilidade de resolver.

Outro aspecto positivo quanto à formação do professor que atua no cárcere é a oferta da disciplina eletiva “Políticas Públicas para a Educação nas Prisões”, do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas, que possibilita assim a formação, ainda na universidade, sobre a educação nesses espaços. Além disso, a participação de alguns professores no Grupo de Pesquisa Educação em Prisões (GPEP) contribui grandemente com os debates realizados nas reuniões pedagógicas da escola.

Quanto à importância da escolaridade para os privados de liberdade, é inegável contestar a relevância da educação na construção do “eu” de cada indivíduo, que tem a oportunidade de ser inserido à escola, seja ela por qualquer pretexto utilizado.

Por fim, é possível verificar que, apesar de tantos documentos, planos, pareceres que apresentam as garantias quanto ao acesso à educação, a infraestrutura para salas de aula, material didático, formação do professor, na prática, pouco são efetivados. Ainda há muito que avançar quanto à integração e articulação entre a Seris e a Seduc para a efetivação da educação no cárcere e a garantia desses direitos.

Referências

ALAGOAS. **Decreto 69.527 de 17 de março de 2020.** Institui medidas temporárias de enfrentamento da emergência da saúde pública. Maceió: Seduc, 2020.

ALAGOAS. **Decreto 69.624 de 06 de abril de 2020.** Dispõe sobre a prorrogação das medidas para enfrentamento das medidas de emergência de saúde pública de Alagoas. Maceió: Seduc, 2020.

ALAGOAS. **Plano Estadual de Educação nas Prisões.** 2015. Disponível em: <https://seris.al.gov.br/educacao-producao-e-laborterapia/plano-estadual-de-educacao-nas-prisoas>. Acesso em: 20 fev. 2021.

ALAGOAS. **Portaria SEDUC/AL 4904 de 07 de abril de 2020.** Estabelece o regime especial de atividades escolares não presenciais nas unidades de ensino na rede pública estadual de Alagoas. Maceió: Seduc, 2020.

ALAGOAS. **Portaria SEDUC/AL 7.651 de 19 de junho de 2020.** Regulamenta a substituição das aulas presenciais pelas atividades desenvolvidas no âmbito do regime especial de atividades escolares não presenciais - REAENP e dá outras providências. Maceió: Seduc, 2020.

ALAGOAS. **Portaria SEDUC/AL nº 599/ de 12 de fevereiro de 2019** Estabelece critérios para designação, lotação e atuação de profissionais do magistério para exercer a função de Coordenador Pedagógico. Disponível em: http://www.educacao.al.gov.br/images/Portaria_Coordenadores_2019.pdf. Acesso em 02/11/2021

BRASIL. **Lei nº 7.210 de 11 de julho de 1984**. Institui a Lei de Execução Penal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm . Acesso 08 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parecer CNE/CEB Nº 2/2010**. Diretrizes Nacionais para a oferta de educação de jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. 2010. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=5142&Itemid=. Acesso em: 08 fev. 2021.

CARVALHO, Lucidéa, **Educação Nas Prisões em Tempos Sombrios: Desafios e Possibilidades do Ensino para a Liberdade**. Disponível em: <https://www.abracrim.adv.br/artigos/educacao-nas-prisoos-em-tempos-sombrios-desafios-e-possibilidades-do-ensino-para-a-liberdade>. Acesso em: 01/11/2021

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

OTTOBONI, M. **A comunidade e a execução da pena**. Aparecida: Santuário, 1984.

PELOSO, Ranulfo (Org.). **Trabalho de Base** (Seleção de roteiros organizados pelo Cepis). 2021. Disponível em: <https://www.novacultura.info/post/2021/02/02/paulo-freire-principios-do-trabalho-popular>. Acesso em: 8 fev. 2021.

Portaria/SEDUC nº 11.907 de 16 de dezembro de 2020. Disponível em: <https://www.imprensaoficial.al.gov.br/storage/files/diary/2020/12/>

DOEAL-2020-12-17-COMPLETO-GQEj0hFUQDG2x7Kg0Hi7Xe
xcfTWiYpaqLi32YPZxr-P-oqBmCL7Rm.pdf. Acesso em 01/11/2021

SENA. Angela Moraes Cordeiro. **A educação no cárcere e os desafios para o professor**. 2015. Disponível em <https://www.webartigos.com/artigos/a-educacao-no-carcere-e-os-desafios-para-o-professor/136358>. Acesso em: 20 fev. 2021.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2006.

VYGOTSKY L.S **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

13

RELATO DE EXPERIÊNCIA EM UMA UNIDADE PRISIONAL FEMININA: AS AULAS DE HISTÓRIA E O PAPEL DA MULHER NA PRISÃO E NA SOCIEDADE

Maria Martins Porto Melo



Introdução

Este relato de experiência surge do projeto “A mulher”, desenvolvido durante as aulas de História na Unidade Prisional Feminina Santa Luzia, através da Escola Estadual de Educação Básica Educador Paulo Jorge dos Santos Rodrigues, na cidade de Maceió, estado de Alagoas, com o objetivo de apresentar reflexões sobre as experiências adquiridas durante o desenvolvimento do projeto.

O objetivo geral deste projeto é colocar em prática o que os documentos oficiais apontam sobre o protagonismo e papel da mulher na sociedade, considerando sua atuação nos diferentes períodos históricos e, para isso, valoriza-se o conhecimento de mundo de cada aluna. Para contribuir no processo de formação escolar dessas alunas, neste projeto, foram elencados alguns objetivos específicos, tais como: trabalhar os temas transversais de diversidade e questões de gênero, sobretudo o papel da mulher na sociedade; possibilitar às alunas reflexões sobre suas realidades e condições, atreladas ao seu papel como mulher, e instigar posicionamentos críticos relacionados ao tema gerador.

O projeto surgiu a partir de inquietações relacionadas à realidade dessas mulheres privadas de liberdade, visto que, neste projeto de pesquisa, considera-se como algo importante o reconhecimento de suas potencialidades, por meio de constantes reflexões sobre o papel da mulher. É válido ressaltar que tal reconhecimento era, inicialmente, algo despercebido e/ou desconsiderado naquele ambiente, entretanto, no decorrer das aulas, percebe-se que, apesar de estarem em um espaço de confinamento, as reeducandas passam a levantar questionamentos sobre suas condições, pois as questões de gênero e desigualdades são explícitas nas ações desenvolvidas ali.

Essas inquietações foram, paulatinamente, construindo um caminho possível para a professora de História que, ao perceber a oportunidade de agregar os conteúdos curriculares da disciplina às

necessidades³⁵ apresentadas pelas alunas, passa a construir, em suas aulas, espaços para reflexões, discussões e novos posicionamentos. Assim, surge a ideia do projeto escolar “A mulher”, que resultou neste projeto de pesquisa, a partir de pertinentes reflexões sobre o reconhecimento do tema gerador (FREIRE, 1993) – “Quem somos?”.

Por meio de debates e levantamento da problemática, as alunas passam a refletir sobre sua posição e sua condição na sociedade, enquanto respondem a provocadores questionamentos, como: “Você se reconhece como mulher? Qual o seu papel “de fato” na sociedade? Quais as conquistas alcançadas pelas mulheres? Qual sua realidade num ambiente de reclusão? Quais suas expectativas?”.

É válido esclarecer que este projeto foi realizado no segundo semestre de 2019, com duas turmas multisseriadas de ensino fundamental II, isto é, do 6º ao 9º ano, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os encaminhamentos necessários para a construção deste projeto foram desenvolvidos nas duas turmas da EJA, no estabelecimento prisional feminino Santa Luzia, localizado em Maceió-AL, contando com a participação da professora de História, da gestão e da coordenação escolar, como também com o apoio da Secretaria de Ressocialização e Inclusão Social (Seris).

Um dos procedimentos metodológicos deste projeto é a abordagem de questões de gênero e da diversidade, que são temas transversais (BRASIL, 1997) e fazem parte dos conteúdos programáticos previstos no ensino da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Como previsto na legislação brasileira, no último pacto Republicano da Constituição Federal de 1988, o estudo dessas temáticas – igualdade de gênero, raça e orientação sexual – nas escolas, pode “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988, p. Art. 3º, inc. IV.).

35 De se identificarem como mulheres e de reconhecerem seu valor dentro da sociedade e do espaço de confinamento.

Diante disso, vale salientar que as aulas de História serviram como contexto propício para o desenvolvimento de debates sobre essa temática, de modo a contribuir para a superação das desigualdades e violências existentes na sociedade contra a mulher, objetivando cooperar de forma significativa no processo de formação escolar das alunas, como também no reconhecimento de ambas, enquanto mulheres que podem ter papel ativo na sociedade. É claro que esta superação é, ainda, algo parcial, no entanto é importante considerar que ela já aponta para diferentes perspectivas e posicionamentos dessas alunas sobre si mesmas e sobre a sociedade, por meio de uma ótica que se distancia da que foi construída diariamente dentro do cárcere.

Outro procedimento metodológico deste projeto é a escuta ativa de Freire (FREIRE, 1996), por meio da qual foi feito um levantamento junto às alunas, a partir de perguntas orais que buscavam conhecer os temas pelos quais tinham interesse em debater durante as aulas de História. Para a surpresa da professora, durante a conversa, as alunas manifestaram o desejo de obter conhecimentos sobre os diversos temas que envolvessem a mulher, o que pode ser claramente percebido na fala de Vera³⁶: “Professora, quero saber tudo sobre a mulher, seu papel em sociedade, as conquistas já alcançadas, desafios, as leis que nos protegem e por que homens sempre têm mais privilégios que as mulheres?”.

Essa fala da aluna resultou em reflexões da professora que, nessa direção, faz relação ao pensamento de Onofre: “A escola da prisão, portanto, assim como a escola brasileira, tem por tarefa a formação da cidadania” (ONOFRE, 2014, p. 196). Diante disso, a docente passa a conceber suas aulas como espaços dialógicos que promovem construções de pensamentos e posicionamentos responsivos sobre a identidade feminina.

Em um segundo momento, a proposta da professora em discutir sobre os temas transversais relacionados à mulher foi apresentada

36 O nome é fictício para preservar a identidade das alunas.

e apreciada por todas as alunas e, a partir disso, ela organizou uma sequência didática da seguinte forma: primeiro, uma aula configurada como abertura do projeto para as duas turmas da escola, da qual as alunas participaram por meio de atividades com textos de diferentes gêneros – debates, questionários e produção textual; segundo, apresentação de filmes e músicas com temas relacionados à mulher, que foram bases para os debates. Além dessas estratégias possibilitarem significados aos conhecimentos trabalhados em sala de aula, elas destacam a mulher nos espaços e tempos ocorridos, apresentando a história da Humanidade com a mulher como protagonista.

É importante esclarecer que este projeto está pautado na concepção de educação libertadora de Freire (1993), partindo do entendimento de que as alunas, por meio da educação escolar e da troca de diálogos, podem se tornar conhecedoras de seus direitos e deveres, o que possibilita o reconhecimento de seu lugar ativo na sociedade como mulheres, e isto está para além da realidade do cárcere. Assim, por meio de leituras sobre conhecimentos de mundo, a professora visa possibilitar às alunas um autorreconhecimento social e histórico, bem como a valorização de si mesmas como agentes da história.

Segundo Freire (1993), um dos objetivos da educação é favorecer a conscientização do estudante. Assim, diante desse posicionamento do autor, considera-se que, em contribuir para que as alunas reflitam, entendam sua situação de oprimidas e ajam em favor da própria libertação, pode-se alcançar o teor libertador da educação. Porém, faz-se necessário ressaltar que todas as ações do projeto tiveram o cuidado de não trazer à tona as feridas que se abrem ao longo do tempo no cárcere, nas mulheres privadas de liberdade, procurando sempre respeitar o lugar de fala de cada uma, e o querer ou não, dessa fala.

Para tanto, este texto apresenta um breve relato e algumas considerações sobre educação. Na sequência, é feita uma apresentação das estudantes/mulheres privadas de liberdade participantes do

projeto, seu lugar na sociedade e sua realidade num ambiente de reclusão, e como as aulas de História puderam contribuir para o reconhecimento de si como mulher, o seu papel na sociedade e sua realidade no ambiente de reclusão.

A professora de História e suas considerações sobre educação

O início da trajetória da docente foi marcado pela busca do primeiro emprego. Com ela veio a exigência da licenciatura e, estimulada pela experiência marcante com as aulas preparatórias para o vestibular, intencionalmente preparadas para fazer o estudante aprender de forma sistematizada e, de certa forma, lúdica, enveredou pelo curso de História, na Universidade Federal de Alagoas.

A vida acadêmica em História possibilitou reflexões sobre a revolução feminista. Em paralelo a sua prática docente na rede privada de ensino e norteadas pela proposta pedagógica de preparação dos estudantes para o vestibular de instituições de ensino superior, seus procedimentos didáticos tinham como objetivo final o conteúdo programático a ser cumprido. Em 20 anos de sala de aula em escolas da rede privada e como professora contratada da rede estadual de ensino no Estado de Alagoas, lecionando para adolescentes e jovens, a docente considera a indisciplina como a maior dificuldade a ser enfrentada em sala de aula.

A fim de concretizar o direito fundamental à educação, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, abrange, em seu art. 1º, os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Essa lei também disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias,

na qual deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. Posteriormente, assegurada na Constituição Federal de 1988, no artigo 205, estabelece que: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. É com base nesses preceitos que a professora desenvolve sua prática docente com as alunas do sistema prisional de Maceió.

A educação, portanto, é um direito constitucionalmente assegurado a todos, inerente à dignidade da pessoa humana, que é o bem maior do indivíduo. Por isso, o Estado tem o dever de prover condições indispensáveis ao seu pleno exercício. Embora a educação tenha um sentido muito mais amplo, visto que ela significa o meio em que os hábitos, costumes e valores de uma sociedade são transferidos de uma geração para outra, de acordo com René (1996):

[...] a educação é o conjunto das ações e das influências exercidas voluntariamente por um ser humano num outro, em princípio por um adulto num jovem, e orientadas para um fim que consiste na formação, no jovem, de toda a espécie de disposições que correspondem aos fins a que é destinado quando atinge a maturidade (HUBERT, 1996, p.94).

Possibilitando reflexões sobre os fins da educação, papéis ou funções dos indivíduos na sociedade, a educação vai se constituindo por situações presenciadas e experiências vividas por cada indivíduo ao longo da sua vida. Entretanto, vale ressaltar que não é objeto desse projeto discutir sobre tais elementos estabelecidos em Lei, mas a partir desses princípios, entender melhor como se dá o processo da educação escolar.

Parte-se da concepção de que a EJA (LDB, Lei nº 9.394/96) é uma modalidade de ensino destinada ao público jovem, adulto e idoso, que não completou, abandonou ou não teve acesso à educação formal na idade apropriada, atrelada a uma série de questões sociais e históricas, que vão desde a falta de oportunidade, à necessidade de trabalhar, entre outras. A EJA possibilita, assim, a homens e mulheres o retorno à sala de aula, com expectativas que vão muito além do aprender a ler, pois abrange autonomia, inclusão e socialização. No caso específico das alunas privadas de liberdade, ela promove a socialização e inclusão, ou seja, tudo que as tire da situação de marginalização e exclusão em que se encontram.

Nesse sentido, segundo Onofre (2014), a compreensão da educação escolar como finalidade de humanização do próprio homem/mulher, em que há o acesso ao conhecimento das ciências, da tecnologia, da cultura, possibilita desenvolver habilidades para usá-los e/ou transformá-los. E, ainda, Luiz Percival de Leme Britto (2003), ao apresentar uma nova forma de educação na escola da prisão, afirma que

A educação de adultos não deve ser pensada como um processo de recuperação de algo que tenha sido perdido ou não aprendido no momento adequado. Tampouco deve seguir os mesmos critérios e referenciais da educação regular de crianças e adolescentes. O adulto não volta para a escola para aprender o que deveria ter aprendido quando criança e não aprendeu. Ele busca a escola para aprender habilidades necessárias para ele no momento atual. Sempre a partir daquilo que ele, enquanto sujeito histórico, sabe e é” (BRITTO, 2003, p.202).

Fazendo essa leitura de definições e direitos estabelecidos em lei e atrelá-los à educação em prisões (também considerado como um direito para as pessoas em restrição e privação de liberdade, levando

em conta a escola pública e toda uma estrutura problemática da prisão no Brasil, e ainda, atingir uma educação libertadora, que significa reintegrar esses sujeitos), pode-se dizer que a docência, em espaços de reclusão, tem uma tarefa árdua a cumprir, porém é necessário reconhecer que, embora a educação não seja a chave da transformação social, ela é indispensável (FREIRE, 2001). Percebendo a necessidade de uma formação continuada para o docente, Pimenta (2006) defende que:

O saber docente não é formado apenas da prática, sendo nutrido também pelas histórias da educação. Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais de si próprios como profissionais (...). A teoria é importante na formação docente, uma vez que, além de seu poder formativo, dota os sujeitos de pontos de vistas variados para uma ação contextualizada. O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua formação docente, para neles intervir, transformando-os (PIMENTA, 2006, p. 24-26).

Diante de vários desafios que a educação impõe ao educador, na escola, na prisão, na modalidade EJA, o professor precisa planejar aulas reflexivas, permitindo ao aluno pensar sua realidade, com uma leitura de mundo, o que vai além de mera transmissão de conteúdo e possibilita um novo rumo em sua vida. Basta observar que Paulo Freire (1958), em sua tese, já “criticava a transferência de um saber inerte, em

lugar de uma convocação ao estudante para, atuando, pensar e, atuando e pensando, conhecer, incorporar, criar, produzir, o seu conhecimento” (apud., FREIRE, 1982, p. 37). Ainda, segundo o autor:

Somente uma escola centrada democraticamente no seu educando e na sua comunidade local, vivendo as suas circunstâncias, integrada com os seus problemas, levará os seus estudantes a uma nova postura diante dos problemas de seu contexto: a da intimidade com eles, a da pesquisa, em vez de mera, perigosa e enfadonha repetição de trechos e de afirmações desconectadas das suas condições mesmas de vida (FREIRE, 1982, op.cit., p. 37).

A formação acadêmica da professora de História oportunizou o conhecimento, trazendo contribuições importantes para vida pessoal e profissional, pois a graduação em História desenvolve a habilidade de refletir sobre as ações dos seres humanos no tempo e no espaço, analisar os efeitos dessas ações e acompanhar a evolução cultural, religiosa, política, econômica e social em que esses indivíduos estão inseridos.

Já a formação continuada permite pensar a mulher como agente da História, como ser social e o que ela viveu em sociedade: suas vivências sociais, lutas, conquistas, transformações e também seu protagonismo histórico. Ainda, não se pode desconsiderar as reflexões sobre as lacunas que essa formação em História deixou para prática docente no cárcere e na modalidade de ensino EJA, pois por mais que o curso de História tenha proporcionado conhecimento sobre a história da humanidade, compreendendo que os caminhos percorridos pelas civilizações, ao longo dos séculos, influenciam diretamente na dinâmica das sociedades contemporâneas, nele não tem disciplinas que façam refletir diretamente sobre a educação no cárcere e a EJA, ou alguma outra ligada intrinsecamente a ela.

Quem são essas mulheres reclusas?

Frequentemente, é possível acompanhar pela mídia notícias sobre o aumento da violência contra mulheres e, na contramão dessa violência, há um grande número de mulheres que se envolvem na criminalidade e que estão presas hoje no Brasil, sendo o aumento da prisão de mulheres proporcionalmente superior ao dos homens nos últimos anos. Isto revela, sobretudo, a reprodução das desigualdades e opressões de gênero, a realidade punitiva do sistema prisional brasileiro e a precariedade nas condições de sobrevivência das mulheres presas. Realidade essa apresentada nas palavras de Pimentel (2013):

O aumento significativo do número de mulheres que cumprem pena privativa de liberdade, no Brasil, sinaliza a crescente presença de mulheres em ações criminosas. Ao mesmo tempo, o olhar sobre a realidade dos cárceres femininos confirma o quanto o sistema penitenciário está despreparado para lidar com as especificidades de gênero. Políticas criminais alheias a questões femininas desembocam em um tratamento uniforme para mulheres e homens, o que tende a prejudicar severamente a função reintegradora da pena privativa de liberdade, demo do que a pena passa a ser mero sinônimo de castigo (PIMENTEL, 2013, p.51-68.)

Segundo o Sistema de Informações Estatísticas do Sistema Penitenciário Brasileiro (Infopen), de dezembro de 2019, o encarceramento feminino está aumentando. Desde 2016, havia uma queda na quantidade de mulheres presas. Nesse período, chegou a ser 41 mil mulheres. Em 2018, foram contabilizadas 36,4 mil mulheres e, em dezembro de 2019, aumentou para 37,2 mil mulheres.

Em 20 de março de 2020, esses dados foram solicitados aos estados pela Divisão de Atenção às Mulheres e Grupos Específicos, por

meio do ofício-circular nº 62/2020/DIRPP/DEPEN/MJ, visando ao fornecimento de dados de mulheres presas grávidas, parturientes, mães de crianças até 12 anos e idosas ou doentes, com o intuito de reunir informações para enfrentamento do novo coronavírus (Covid-19) nos sistemas prisionais estaduais. Esses dados mostram um aumento no número de mulheres encarceradas nos últimos anos. Isso se deve a vários fatores sociais que contribuem para o aumento do número de mulheres presas e condenadas no Brasil, dentre eles, a marginalização, pobreza e falta de acesso à educação.

Segundo os dados do Infopen (mulheres-junho 2017), as mulheres privadas de liberdade, alunas da Escola Estadual Paulo Jorge, que cumprem pena na Unidade Prisional Feminina Santa Luzia, são, em sua maioria, de etnias parda (58,42%) e negra (27,3%), com baixa escolaridade (49,76% com ensino fundamental incompleto e 13,11% analfabetas) e, provavelmente, vindas das camadas mais pobres da sociedade alagoana. Jovens (35,18% de jovens entre 18 e 24 anos e 25,49% entre 25 e 29 anos), filhas, mães, solteiras (61,65%) e chefes de famílias, que enfrentam a (in)visibilidade de uma sociedade machista e patriarcal dentro e fora da prisão. Os crimes mais comuns pelos quais essas mulheres estão presas são tráfico de drogas (63,1%), homicídio (15,7%) e furto (7,9%).

Esses dados mais específicos sobre a população carcerária feminina de Alagoas não são diferentes da realidade brasileira já citada anteriormente neste artigo, comprovando, assim, a punição para mulheres que não se encaixam no perfil adotado como padrão para a sociedade em geral, que as classificam como dócil, obediente, amorosa, fiel, acolhedora, entre outros adjetivos qualificadores para uma “mulher da sociedade”. Além de reforçar a urgente necessidade de mudar o quadro de negligência, confinamento e abandono a que são submetidas, as mulheres estão em conflito com a justiça.

Quando perguntadas nas aulas de História “Quem são as mulheres presas na Unidade Prisional Feminina Santa Luzia?”, as alunas

logo respondiam que eram mulheres que tinham um grande amor pela família – pela mãe em especial –, que não tinham escutado suas mães e só estavam ali por traficar para sustentar a família, e ainda aquelas que foram presas com os seus companheiros. Assim, foram definidas na fala da aluna Clara:

Professora, as mulheres do Santa Luzia são em sua maioria recorrentes do tráfico de entorpecentes. Entre 18 e 40 anos, é a mulher que faz o trabalho designado pelo companheiro ou ela mesma é a cabeça da organização. Os filhos em geral são criados pelos avós, deixando os pais livres para o trabalho do tráfico. Os direitos das mulheres são desconhecidos em sua maioria por todas.

O papel da mulher na sociedade e sua realidade num ambiente de reclusão

O papel da mulher na sociedade contemporânea vem sendo repensado, reelaborado e discutido com mais frequência nos últimos anos. Em nosso país, por exemplo, essa discussão fica bem mais visível a partir da luta pelo sufrágio feminino, direito ao voto, direito de ser votada para cargos dos Poderes Executivo e Legislativo, nas primeiras décadas do século XX, que foi um marco histórico na luta das mulheres³⁷ em busca de liberdade, cidadania e menos violência; uma luta incansável contra a desigualdade e a discriminação de qualquer espécie até os dias atuais, sem mencionar as questões de gênero.

Outro fator muito importante nesse processo de mudança é a inserção da mulher no mercado de trabalho, embora ainda permaneça

³⁷ É válido esclarecer que, em alguns momentos do texto, usa-se o termo “mulheres” com o objetivo de generalizar colocações (como, por exemplo, mulheres negras) e, em outros, opta-se por “mulher” para especificar o gênero feminino.

a liderança masculina na divisão trabalhista. Tais mudanças trouxeram, também, significativas transformações na família. Segundo Dias (1997), a mulher vem ganhando mais espaço a partir do século XX, com o advento do movimento feminista e a maior participação sociopolítica na sociedade, em que ela lutava para garantir direitos iguais entre os sexos e uma equilibrada divisão de papéis.

Porém, reconhecer-se ou ser reconhecida como mulher autônoma e protagonista da sua história em uma sociedade machista e patriarcal, e ainda estar privada de liberdade, ou ter passado pela experiência da prisão, não é uma tarefa fácil de ser cumprida. Entretanto, isso se agrava quando essas mulheres são negras e têm suas conquistas ameaçadas cotidianamente pelo racismo, além de possuírem baixa escolaridade, pois vivem às margens da sociedade.

Ainda, essas mulheres sofrem com a falta de assistência do poder público, ausência de programas de atenção à mulher, a exemplo da saúde, com políticas públicas que não são concretizadas, tais como: casa de apoio, empregos, salários iguais aos dos homens, habitação popular para mulheres chefes de família, reconhecimento da maternidade e a democratização do poder, deixando-as vulneráveis a todo tipo de violência, inclusive, a doméstica, problema social que não é exclusivo das classes pobres. Hoje, já se conta com a Lei Maria da Penha que estabelece um vasto programa de acolhimento a mulheres em situação de violência, com o acompanhamento e, se necessário, punição para homens que praticam violência doméstica contra mulheres.

Diante de todas as dificuldades vividas pelas mulheres nos dias atuais, mesmo tendo conquistas importantes ao longo de sua luta, e sendo ainda mais da metade da população brasileira, as mulheres continuam numa posição de submissão e assujeitamento à figura masculina, segundo a pesquisadora Elaine Pimentel (2008).

As prisões são espaços que negam direitos básicos e fundamentais da vida, principalmente para as mulheres que vivem em ambientes

pensados e construídos por homens e para homens, sem que tenham se preocupado com as peculiaridades do ser mulher, gênero caracterizado pela maternidade e menstruação, como relata Queiroz, em seu livro *Presos que Menstruam* (2015), e marcado pela sua luta contra o machismo e pela igualdade de gênero.

Dessa forma, dificulta ainda mais a realidade da mulher nesse lugar de reclusão, evidenciando uma desigualdade de tratamento que ultrapassa as grades do presídio feminino, mostrando que, em pleno século XXI, as mulheres continuam a ser tratadas com desigualdade de gênero no sistema carcerário, onde são materializados e atualizados no discurso do senso comum da sociedade, o tratamento e as condições de convívio bem diferentes do que deveriam ser, segundo o que prevê a lei. Considera-se que há uma necessidade de mudanças no sistema penitenciário brasileiro, para que, de fato, seja aplicada a legislação e respeitados os princípios constitucionais dentro dos presídios, transformando seus modelos, atualmente patriarcais, em presídios que atendam às demandas das mulheres.

As aulas de História e suas contribuições para mulheres privadas de liberdade

O ensino de História como ciência humana é imprescindível na formação de alunas e alunos, pois os leva a compreender a realidade que os cerca e, conseqüentemente, dota-os de espírito crítico, que os capacitará a interpretar e vivenciar essa mesma realidade. Porém, vale ressaltar que dotar os alunos de espírito crítico não significa, necessariamente, levá-los a posições ideológicas extremas, mas capacitá-los a diferenciar as várias linhas e correntes de interpretações que se podem dar aos fatos históricos, em seus devidos contextos, e, a partir daí, permiti-los realizar suas escolhas políticas, sociais, econômicas e culturais. Dessa forma, o ensino de História tem como principal pressuposto formar cidadãos

que possam ser críticos com a realidade na qual estão inseridos.

A partir dos debates e discussões em sala de aula, as alunas participantes desse projeto puderam ter voz ativa, mesmo que em sala de aula. Compartilhar com as outras alunas seus anseios, experiências e expectativas, gerou um fortalecimento do seu lugar de fala, do reconhecimento do seu estado e da perspectiva de mudança futura. A mudança começa pela conscientização do seu estado e reflexão sobre ele.

Na obra *Pedagogia da Autonomia*, Paulo Freire (2006, p. 61) afirma que “[...] como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo.” O autor cita a educação como algo particularmente humano e como um modo de interferir na realidade. É por meio dessa reflexão que as alunas passam a se posicionar como agentes de transformação, a partir do seu mundo. Assim, as aulas de História foram fundamentais para essa tomada de conscientização e reflexão a que elas chegaram, a partir do seu próprio conhecimento de mundo, citando as desigualdades e as diferenças que elas viam nas relações sociais, dentro e fora do sistema prisional e no tratamento que elas tinham até mesmo com os companheiros que as abandonaram no cárcere.

Para Freire (2003, p. 114), o “conhecimento [...] não se transfere, se cria, através da ação sobre a realidade”. Assim, pode-se dizer que é pela ação-reflexão que esse conhecimento será criado e terá a função transformadora sob esse sujeito. Ratifica-se que este projeto de pesquisa foi relevante para o crescimento crítico e reflexivo das mulheres em situação de privação de liberdade, como também para a professora de História, visto que lhe proporcionou uma nova visão em sua prática pedagógica e estímulo a buscar novos saberes nessa área de conhecimento.

Considerações finais

O relato aqui apresentado demonstrou, primeiramente, que dar voz às alunas do sistema prisional feminino de Maceió-AL significa

transformar os dados estatísticos em mulheres reais, com anseios, famílias, filhos, companheiros, sentimentos e torná-las humanas novamente. Isso possibilita ressignificar suas existências como mulheres privadas de liberdade.

Em segundo lugar, a Educação de Jovens e Adultos tem esse papel importante de trazer à tona temáticas que são relevantes para as alunas e, partindo de seu lugar e de seu conhecimento, levá-las ao conhecimento científico crítico, transformando e ressignificando seu lugar no mundo. Para isso, é necessário que todos os agentes escolares contribuam para que o trabalho seja posto em prática, dando acesso e educação de qualidade a todos, como prevê a LDB.

Em terceiro lugar, os resultados obtidos por meio desse estudo ficam visíveis nas falas das alunas, nas produções de textos e em seus novos discursos sobre si e sobre seu papel na sociedade. Assim sendo, de acordo com a teoria de Freire (2003), o conhecimento é um processo social, o qual é criado pela ação-reflexão transformadora dos seres humanos acerca da realidade. Portanto, trazer essas reflexões sobre a realidade com o propósito de transformá-la é a função primordial da educação, educação transformadora a que se refere o autor.

Referências

BRASIL, **Constituição da República Federativa**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. São Paulo: Saraiva, 2007.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei Nº 9.394**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/ SEF, 1997.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Contra o consenso:** cultura, educação e participação. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

COSTA, Elaine Cristina Pimentel. **Amor Bandido:** as Teias Afetivas que Envolvem a Mulher no Tráfico de Drogas. Maceió: Edufal, 2008. p.153.

DEPARTAMENTO PENITENCIÁRIO NACIONAL. 2016. Disponível em: <http://www.antigo.depen.gov.br/DEPEN/depen/sisden/infopen>; Acesso em: 20 de março de 2021.

DIAS, Maria Luiza. **Vivendo em família:** relações de afeto e conflito. São Paulo: Moderna, 1997. p. 69.

FREIRE, Paulo. Algumas notas sobre conscientização. *In:* FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade:** e outros escritos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diadia.pr.gov.br/arquivos/file/otp/livros/acao_cultura_liberdade.pdf; Acesso em: 20 mar. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e terra, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis.** São Paulo: Editora Unesp, 2001.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Sobre educação:** diálogos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

HUBERT, René. Educação e formação. **Lexicoteca**, v. 7, p. 94, 1996

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. **Educação Escolar na Prisão: O olhar de Alunos e Professores**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014. p. 196.

PIMENTA, Selma Garrido. **Professor reflexivo**: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTEL, Elaine. O lado oculto das prisões femininas: representações dos sentimentos em torno do crime e da pena. *In*: **Latitude**, v. 7, nº 2, p. 51-68, 2013. Disponível em: <http://www.seer.ufal.br/index.php/latitude/article/download/1288/889>; Acesso em: 19 de nov. 2020.

PINSKY, Jaime. **Somos todos agentes da história**. Disponível em: http://www.jaimepinsky.com.br/site/main.php?page=artigo&artigo_id=267; Acesso em: 8 fev. 2021.

QUEIROZ, Nana. **Presos que menstruam**. Rio de Janeiro: Record, 2015.

SUPERINTENDÊNCIA DOS SERVIÇOS PENITENCIÁRIOS. Ano. Disponível em: http://www.susepe.rs.gov.br/conteudo.php?cod_conteudo=4852&cod_menu=4. Acesso em: 20 mar. 2021.

POSFÁCIO

Cezar Nonato Bezerra Candeias³⁸

Em 1995 o filósofo italiano Giorgio Agamben publicou o livro *Homo Sacer – II potere sovrano e la nuda vita I* (*Homo Sacer – O poder soberano e a vida nua I*), traduzido para o Português nos anos 2000 (AGAMBEN, 2010). Nessa obra, o pensador romano retoma uma ideia do direito romano antigo, *homo sacer*, que literalmente significa “homem sagrado”, mas que trazia o sentido de localizar uma pessoa como sendo aquela “a ser julgada pelos deuses” por ter cometido um crime que ameaçava a relação entre a coletividade e os deuses, ou seja, um crime contra o Estado, por isso destituído de todos os direitos de civis e lançado à vingança dos deuses. E em sendo assassinado por uma outra pessoa, esse ato não configuraria um homicídio, por isso não seria um crime. Agamben reescreve a ideia de *homo sacer* ao analisar nas sociedades contemporâneas a condição em que alguns indivíduos encontram-se, em que se naturaliza a possibilidade de serem excluídos, aniquilados e matáveis. Ou, para ilustrar com as palavras do Slavoj Žižek, sujeitos “privados da humanidade completa”.

A obra *Educação em contextos de privação e restrição de liberdade – abordagens e ações interdisciplinares*, organizada pelas professoras

³⁸ Professor do Centro de Educação da Ufal, coordenador de Extensão da Pró-Reitoria de Extensão da Ufal e membro do GPEP.

Conceição Valença e Elaine Pimentel, nos convida a refletir sobre a “homosacerização” pela qual passam adolescentes, jovens, adultos e idosos que se encontram em situação de privação e restrição de liberdade.

Ao longo dos 13 capítulos foi possível identificar, por diferentes perspectivas, que há uma tendência de invisibilização da realidade das pessoas privadas de liberdade de tal forma que é recorrente em vários dos textos a reafirmação da necessidade da garantia efetiva dos direitos fundamentais dessas pessoas, em especial o direito à educação.

A garantia do direito à educação perpassa pela luta pela oferta e pelo acesso à educação formal. Nesse campo é possível claramente ver nos capítulos as análises que demonstram que, para além do desafio do aperfeiçoamento dos nossos marcos normativos, temos um descompasso entre o estabelecido na norma e as condições efetivas da oferta.

Como evidenciado em vários capítulos desta obra, os aspectos que procuram garantir acesso e elevação da qualidade social na educação nos contextos de privação de liberdade terminam por constituírem-se em esforços importantes na resistência à invisibilização dessa realidade social e educacional.

Há por outro lado, concorrendo com essa tendência de invisibilização, a transformação dos homens, mulheres, adolescentes e jovens em situação de privação de liberdade em *homo sacer*, também passa pela atribuição do estigma e da mortificação do *self* (GOOFMAN, 1988), aspectos diretamente relacionados com uma “cultura da penitenciária”, a qual termina por paulatinamente marcar profundamente esses sujeitos, fazendo desaparecer a pessoa em si, colocando no lugar apenas a imagem do desviante, do criminoso.

Um dos caminhos para o enfrentamento preventivo ou já na condição de privação da liberdade, perpassa pelo reencontro desses indivíduos consigo mesmo no sentido do reconhecimento na perspectiva de Axel Honneth (2003), enquanto um constructo pelo qual é possível aprofundar a identidade enquanto resultado da liberdade individual e

da autonomia, e que ao mesmo tempo a sua ausência gera processos conflitivos e de violência.

Nessa perspectiva, a obra aqui posfaciada nos traz um debate rico sobre a teoria do reconhecimento relacionada à privação, mas, acima de tudo, vários dos capítulos, mesmo sem necessariamente estar filiado a esse campo teórico, teremos a reprodução das vozes de pessoas em situação de privação de liberdade, revelando o déficit estabelecido nas três dimensões que compõem o reconhecimento honnethiano: o amor (a autoconfiança), o direito (o autorrespeito) e a solidariedade (a autoestima).

Essas vozes estão, direta e indiretamente, presentes na experiência portuguesa do projeto EPRIS, na Roda de Conversa de São Paulo, nas descobertas do Trabalho de Conclusão do Ensino Fundamental de Pernambuco, no mosaico de vozes, nas memórias e na voz das mulheres dos capítulos que tratam da realidade alagoana. Especialmente presente também, nos depoimentos e poemas de Paulo Jorge Rodrigues, quando revela aspectos da sua infância, da sua relação com a norma, com a lei, a forma como ele identificava que era percebido pela sociedade.

O livro *Educação em contextos de privação e restrição de liberdade – abordagens e ações interdisciplinares* chega num importante momento político e social do Brasil marcado pelo avanço do pensamento conservador que se utiliza da violência como *modus operandi*, pautada na necropolítica (MBEMBE, 2018), num contexto que tende a naturalizar os “matáveis”.

A obra chega como registro de resistência e de defesa do princípio da vida, da defesa dos direitos humanos, do direito fundamental à educação e da luta por reconhecimento contra os estigmas e apagamento do *self* enquanto uma iniciativa coletiva, na qual a educação formal e a educação em sentido amplo possuem papel fundamental na construção de novas realidades mais cidadãs e inclusivas.

Trata-se de um livro que, pela sua amplitude, apresenta-se como uma importante fonte para pesquisas no âmbito da educação de pessoas que se encontram em situação de privação de liberdade.

Além da contribuição acadêmica, essa é uma obra basilar para formuladores e operadores das políticas públicas vinculadas às realidades de privação de liberdade, especialmente na dimensão da educação, por trazer não somente aspectos teórico-conceituais, mas também exemplos concretos de iniciativas nacionais e internacionais que podem inspirar as diferentes esferas do poder público.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. Homo Sacer: *O poder soberano e a vida nua I*. Tradução de Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: Em três artigos que se completam. 38. ed. São Paulo: Cortez, 2000

GOFFMAN, E. Estigma: **Nota sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

HONNETH, A. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Ed. 34, 2003.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. Tradução de Renata Santini. São Paulo: N-1 edições, 2018

SOBRE OS AUTORES

Organizadoras



Conceição Valença

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), é pedagoga, professora do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). É vice-diretora do Centro de Educação da UFAL, líder do Grupo de Pesquisa e Extensão CNPq Educação em Prisões (GPEP); e integra o Fórum Alagoano de Educação de Jovens e Adultos (Faeja). E-mail: conceicao.valenca@yahoo.com.br



Elaine Pimentel

Doutora em Sociologia pela UFPE, professora e diretora da Faculdade de Direito da UFAL. Líder do Núcleo de Estudos e Políticas Penitenciárias (NEPP) e do CARMIM Feminismo Jurídico, vice-líder do Núcleo de Estudos sobre a Violência em Alagoas (Nevial) e do Grupo de Pesquisa e Extensão CNPq Educação em Prisões (GPEP). E-mail: elaine.pimentel@fda.ufal.br

Autores

Abdizia Maria Alves Barros

Docente da Universidade Federal de Alagoas. Doutora em Educação (PUC/ SP). Mestre em Educação Brasileira (Ufal). Pedagogia (Cesmac). Grupo de Pesquisa Práticas de Aprendizagem Integradora e Inovadora; Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Questões Contemporâneas DIDAKTIKÉ, Membro do Fórum Alagoano de Ed. de Jovens e Adultos. E-mail: abdizia.barros@gmail.com

Alda Inez da Rocha

Graduada em Pedagogia e especialista em Formação para a Docência pelo Centro de Estudos Superiores de Maceió (Cesmac). É especialista em Gestão Escolar pela Ufal. É coordenadora pedagógica na Escola Estadual de Educação Básica Educador Paulo Jorge dos Santos Rodrigues. E-mail: aldainezrocha@gmail.com.

Ana Katharine Pedrosa Alves Amâncio

Pedagoga, licenciada pela Universidade Federal de Alagoas (Ufal). Integrante do Grupo de Pesquisa e Extensão CNPq Educação em Prisões (GPEP), do Centro de Educação da Ufal, E-mail: nkatharinepedrosa@hotmail.com

Anderson de Alencar Menezes

Professor e pesquisador da Universidade Federal de Alagoas do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação. Líder do Grupo de Pesquisa TECER (Teoria Crítica, Emancipação e Reconhecimento – Ufal). Membro do Grupo de Pesquisa Filosofia e Educação e Ensino de Filosofia – Ufal. Pesquisa as seguintes Temáticas – reconhecimento, imaginário e diálogo. E-mail: anderufal@gmail.com.

Angélica Monteiro

Mestre em Educação Multimédia e doutorada em Ciências da Educação (Universidade do Porto). É investigadora do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) da Universidade do Porto e correpresenta a área estratégica “Empowerment and inclusion through education and digital arts”. Participa desde os últimos cinco anos como pesquisadora e responsável em projetos financiados, internacionais e nacionais, incluindo o EPRIS. E-mail: armonteiro@fpce.up.pt.

Beatriz Medeiros de Melo

Doutora em Sociologia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Estágio de doutorado sanduíche no Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM. Professora do Ifal – Campus Viçosa e professora pesquisadora (bolsista Capes) na Ufal, contribuindo com o curso de licenciatura em Ciências Sociais (modalidade EaD). E-mail: beatriz.melo@ifal.edu.br

Bruno Rotta Almeida

Doutor em Ciências Criminais pela PUCRS. Pós-doutorado em Criminologia e Sociologia Jurídico-Penal pela Universitat de Barcelona. Professor da Faculdade de Direito e do Mestrado em Direito da UFPel. Coordenador do Libertas – Programa Punição, Controle Social e Direitos Humanos (PPGD/UFPel), E-mail:bruno.ralm@yahoo.com.br

Carla Gillyane Santos Nascimento

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (Ufal), professora da Escola Estadual de Educação Básica Educador Paulo Jorge dos Santos Rodrigues e participante do Grupo de Pesquisa e Extensão CNPq Educação em Prisões (GPEP) da Universidade Federal de Alagoas. E-mail: gillyanecleo@gmail.com

Dalmo Cavalcante de Moura

Professor da Faculdade Santo Tomás de Aquino (Facesta). Doutorando em Educação na Universidade Federal de Alagoas. Membro do Grupo

de Pesquisa TECER (Teoria Crítica, Emancipação e Reconhecimento-Ufal). Membro do Grupo de Pesquisa Filosofia e Educação e Ensino de Filosofia – Ufal. E-mail: modal.moura@gmail.com

Daniela da Silva de Carvalho

Mestranda em Educação (UFPI); pedagoga do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Extensão em Práticas Pedagógicas e Curriculares de Profissionais da Educação (NIPPC) e Grupo de Pesquisa e Extensão CNPq Educação em Prisões (GPEP) da Universidade Federal de Alagoas. E-mail: danielacarvalho.academia@gmail.com.

Elenice Maria Cammarosano Onofre

Docente do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar. Coordenadora do EduCárceres/UFSCar. E-mail: eleonofre@ufscar.br.

Gustavo Aranha Portela

Mestre em Educação – Universidade Federal de São Carlos. Pesquisador do EduCárceres/UFSCar. E-mail: aranhagustavo@gmail.com.

Leilson Oliveira do Nascimento

Especialização em educação de Jovens e Adultos pela Universidade Federal de Alagoas (Ufal), coordenador pedagógico da Escola Estadual de Educação Básica Educador Paulo Jorge dos Santos Rodrigues e participante do Grupo de Pesquisa e Extensão CNPq Educação em Prisões (GPEP) da Universidade Federal de Alagoas. E-mail: leilsoncppf@gmail.com

Márcia Regina Barbosa

Pós-doutorado pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, professora associada 2 na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). E-mail: marcia.barbosa@ufpe.br.

Maria Martins Porto Melo

Pós-graduada em Gênero e Diversidade na Escola (Ufal/2016), graduada em Licenciatura História (Ufal/2006), professora de História da Escola Estadual de Educação Básica Educador Paulo Jorge dos Santos Rodrigues e Integrante do Grupo de Pesquisa e Extensão CNPq Educação em Prisões (GPEP) da Universidade Federal de Alagoas. E-mail: history_mary@hotmail.com

Marinaide Freitas

Doutora em Linguística. Professora do curso de Pedagogia e do mestrado e doutorado em Educação (Cedu/Ufal). E-mail: naide12@hotmail.com

Martha Vanessa Lima do Nascimento Cardoso

Mestra em Educação. Assessora Pedagógica da Editora Moderna em Maceió. E-mail: nesslimped@gmail.com

Mirian Abreu Alencar Nunes

Doutora em Educação (UFPI); Docente da Uespi; coordenadora pedagógica – Unidade socioeducativa masculina; Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Extensão em Práticas Pedagógicas e Curriculares de Profissionais da Educação (NIPPC). E-mail: mirianabreu@frn.uespi.br.

Patrick Cacicedo

Pós-doutorando, doutor e mestre em Direito Penal pela USP. Defensor Público do Estado de São Paulo, e-mail: patrickcacicedo@gmail.com

Rafael Félix Leite

Psicólogo, mestrando em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas (Ifal) e membro do Grupo de Pesquisa e Extensão CNPq Educação em Prisões (GPEP) da Universidade Federal de Alagoas. E-mail: rfelix.leite@gmail.com.

Rita Barros

Professora coordenadora do Instituto Politécnico Jean Piaget do Norte e doutorada em Ciências da Educação pela Universidade de Santiago de Compostela. É mestre e licenciada em Psicologia pela Universidade de Porto (UP). É investigadora no Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) da UP e membro integrado da RECI (Research in Education and Community Intervention). Participa em projetos financiados, incluindo o Epris. E-mail: rita.barros@ipiaget.pt

Solange Regina Holanda Lasalvia

Mestranda do curso de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). E-mail: solange.lasalvia@ufpe.br.

Valéria Campos Cavalcante

Professora da Universidade Federal de Alagoas. Doutora em Educação Brasileira. Mestre em Educação Brasileira. Graduada em Pedagogia e Letras. Especialista em Formação de Professores da EJA. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Educação, Currículos e Diversidades, vinculada ao Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos. Membro titular do Fórum de Educação Permanente do Estado de Alagoas (Fepeal). E-mail: vccavalcante1@hotmail.com

Vitor Gomes da Silva

Professor de História do Direito. Agente penitenciário na cidade de Maceió. Mestrando em Educação na Universidade Federal de Alagoas. Membro do Grupo TECER (Teoria Crítica, Emancipação e Reconhecimento – Ufal). Membro do Grupo de Pesquisa Filosofia e Educação e Ensino de Filosofia – Ufal. E-mail: rotivgomes@gmail.com

O Grupo de Pesquisa e Extensão Educação em Prisões (GPEP) traz a público mais uma obra coletiva que reúne textos sobre educação em contextos de privação e restrição de liberdade, abrangendo ações e abordagens interdisciplinares. O GPEP, vinculado ao Centro de Educação (Cedu) da Universidade Federal de Alagoas (Ufal), certificado pelo CNPq, foi criado em 2017, com o objetivo de integrar professores/as, estudantes e profissionais de diferentes áreas e cursos, tanto da Ufal, quanto de outras instâncias educacionais, assim como de fundações científicas nacionais e internacionais que já desenvolvem pesquisas no âmbito prisional. O grupo realiza estudos, pesquisas e ações extensionistas universitárias acerca de temas relacionados ao processo educacional em espaços de privação e restrição da liberdade, respaldados pelo campo das narrativas, das metanarrativas e das interações transdisciplinares entre os diferentes campos do saber.

