

II JORNADA DE ESTUDOS SOBRE EJA EM CONTEXTOS DE PRIVAÇÃO E RESTRIÇÃO DE LIBERDADE



ANAIS

II JORNADA DE ESTUDOS SOBRE EJA EM CONTEXTOS DE PRIVAÇÃO E RESTRIÇÃO DE LIBERDADE



ISBN: 978-65-87246-05-5



II JORNADA DE ESTUDOS SOBRE EJA EM CONTEXTOS DE PRIVAÇÃO E RESTRIÇÃO DE LIBERDADE

28 e 29 de agosto de 2020
Evento online



Universidade Federal do Tocantins - UFT
Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD
Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários – PROEX
Campus Universitário de Tocantinópolis
Coordenação do Curso de Pedagogia

Anais da II Jornada de Estudos sobre Educação de Jovens e Adultos em contextos de privação e restrição de liberdade

Coordenação Geral

Aline Campos
Maria da Conceição Valença da Silva
Eduardo Lopes Salatiel

28 e 29 de agosto de 2020
Evento *on-line*
2020



II JORNADA DE ESTUDOS SOBRE EJA EM CONTEXTOS DE PRIVAÇÃO E RESTRIÇÃO DE LIBERDADE

28 e 29 de agosto de 2020
Evento online

Copyright © 2020 - Universidade Federal do Tocantins
Todos os direitos reservados

www.uft.edu.br

Campus Universitário de Tocantinópolis
Curso de Pedagogia
Av. Nossa senhora de Fátima, 1588 – Unidade Centro
Rua 06 – s/nº - Vila Santa Rita - Unidade Babaçu
CEP: 77.900-000

Dados internacionais de catalogação na publicação, CIP - Brasil
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins - Sisbib

- F981a Fundação Universidade Federal do Tocantins
Anais da II Jornada de estudos sobre educação de jovens e adultos em contextos de privação e restrição de liberdade [recurso eletrônico], 28 e 29 de agosto de 2020 / Coordenação geral: Aline Campos, Maria da C. V. da Silva e Eduardo L. Salatiet. – Tocantinópolis: UFT/PROGRAD/PROEX, 2020.
252 p.

ISBN: 978-65-87246-05-5

1. Educação – restrição de liberdade. 2. Educação de jovens. 3. Educação de adultos. 4. Práticas educativas – não formais. I. Título.

CDD 374

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.



II JORNADA DE ESTUDOS SOBRE EJA EM CONTEXTOS DE PRIVAÇÃO E RESTRIÇÃO DE LIBERDADE

28 e 29 de agosto de 2020
Evento online



Anais da II Jornada de Estudos sobre Educação de Jovens e Adultos em Contextos de Privação e Restrição de Liberdade

28 e 29 de agosto de 2020

eduprisoes@gmail.com
Telefone: (63) 3471.6019

Luís Eduardo Bovolato - Reitor

Ana Lúcia de Medeiros - Vice-Reitora

Vânia Maria de Araújo Passos - Pró-Reitora de Graduação

Rafael Pimenta - Pró-Reitor de Pesquisa

Maria Santana Milhomem - Pró-Reitor de Extensão

Kherlley Caxias Batista Barbosa – Pró-Reitor de Assuntos Estudantis

Jaasiel Lima – Pró-Reitor de Administração e Finanças

Eduardo Andrea Lemus Erasmo – Pró-Reitor de Avaliação e Planejamento

Nataniel da Vera-Cruz Gonçalves Araújo – Diretor do Campus de Tocantinópolis

Zian Karla Vasconcelos Barros - Coordenadora do Curso de Pedagogia



II JORNADA DE ESTUDOS SOBRE EJA EM CONTEXTOS DE PRIVAÇÃO E RESTRIÇÃO DE LIBERDADE

28 e 29 de agosto de 2020
Evento online

Coordenação Geral

Aline Campos

Maria da Conceição Valença da Silva

Eduardo Lopes Salatiel

Comitê Técnico-Científico

Camila Pérez – UNSAM (BA/Argentina)

Camila Simões Rosa – UFSCar (SP/Brasil)

Carolina Bessa Ferreira de Oliveira – UFSB (BA/Brasil)

Clóris Violeta Alves Lopes – UFDPAr (PI/Brasil)

Dianina Raquel Silva Rabelo – IFG (GO/Brasil)

Karine Santos – UFRGS (RS/Brasil)

Paula Cabral – UFSC (SC/Brasil)

Renan Saldanha Godoi – UFF (RJ/Brasil)

Sandra Maciel Almeida – UFRJ (RJ/Brasil)

Comissão Organizadora

Aline Campos – UFT (TO/Brasil)

Ana Cláudia Godinho – UFRGS (RS/Brasil)

Clayton da Silva Barcelos – UFMS e UFOB (MS e BA/Brasil)

Eduardo Lopes Salatiel – UEMG (MG/Brasil)

Elionaldo Fernandes Julião – UFF (RJ/Brasil)

Fabiana de Moura Maia – UFF (RJ/Brasil)

Maria da Conceição Valença da Silva – UFAL (AL/Brasil)

Timothy Denis Ireland – UFPB (PB/Brasil)

Tocantinópolis
2020



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	8
PROGRAMAÇÃO	18
APRESENTAÇÃO DE TRABALHOS	19
EIXO 01: EJA e Privação de Liberdade - sujeitos e experiências de escolarização	19
EIXO 02: Socioeducação	21
EIXO 03: Formação de professores de EJA em contextos de privação e restrição de liberdade	22
EIXO 04: Experiências de bibliotecas, leitura e escrita em espaços de privação e restrição de liberdade..	23
EIXO 05: Educação profissional em contextos de privação e restrição de liberdade	24
EIXO 06: Práticas educativas não formais	24
REDES DE PESQUISA E EXTENSÃO EM CONTEXTOS DE PRIVAÇÃO E RESTRIÇÃO DE LIBERDADE NO MUNDO PÓS-COVID-19	25
PARTE 1 – O SISTEMA PRISIONAL	38
EDUCAÇÃO EM PRISÕES: DISPONIBILIZAÇÃO E OCUPAÇÃO DE VAGAS PARA A EDUCAÇÃO FORMAL NO SISTEMA PRISIONAL DE ALAGOAS	39
A EXPERIÊNCIA ESCOLAR NA PRIVAÇÃO DE LIBERDADE PARA MULHERES EGRESSAS DO SISTEMA PENITENCIÁRIO.....	52
AS AÇÕES DO PIBID NO ESPAÇO PRISIONAL.....	68
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) EM UNIDADES PRISIONAIS INCOMUNS: O TRABALHO DE FORMADORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR E SOCIAL NA ASSOCIAÇÃO DE PROTEÇÃO E ASSISTÊNCIA AOS CONDENADOS (APAC) EM SÃO JOÃO DEL REI - MG	80
LEITURA E ESCRITA: PROPOSTA DE AÇÃO LIBERTÁRIA PARA CUSTODIADOS NA PENITENCIÁRIA LEMOS BRITO	93
CLUBE DOS LIVRES: ESPAÇO EDUCATIVO E LEITURA COMPARTILHADA NA PRISÃO	104
UM ESTUDO SOBRE A REMIÇÃO DE PENA PELA LEITURA NO BRASIL	118
FORMAÇÃO EM SERVIÇO PARA DOCENTES DAS UNIDADES PRISIONAIS DE MANAUS	133
RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA EM SÃO PAULO/SP	148
PARTE 2 – O SISTEMA SOCIOEDUCATIVO	162
SUPERLOTAÇÃO E DIREITO À EDUCAÇÃO EM UNIDADES DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE PARA ADOLESCENTES NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO.....	163
JOVENS EM SITUAÇÃO DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE: REPENSANDO OS PROCESSOS EDUCATIVOS NO CENTRO DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO DE CUIABÁ/MT.....	176
A EDUCAÇÃO NO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO DO RIO DE JANEIRO: GÊNERO E CONFIGURAÇÃO DAS ESCOLAS.....	189

II JORNADA DE ESTUDOS SOBRE EJA EM CONTEXTOS DE PRIVAÇÃO E RESTRIÇÃO DE LIBERDADE

28 e 29 de agosto de 2020
Evento online

DOCÊNCIA EM CONTEXTOS DE PRIVAÇÃO LIBERDADE: O TRABALHO ATUAL DO PEDAGOGO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA FUNDAÇÃO CASA	203
MOBILIZANDO O DESEJO DE APRENDER: LEITURAS DE MUNDO EM CONTEXTOS DE EDUCAÇÃO EM SITUAÇÃO DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE	215
EXPERIÊNCIAS DE AUTORIA NA SOCIOEDUCAÇÃO: LITERATURA EM LIBERDADE	227
ANÁLISE DAS POLÍTICAS DE “PROFISSIONALIZAÇÃO” NAS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS DE PRIVAÇÃO E RESTRIÇÃO DE LIBERDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	238



APRESENTAÇÃO

Ao discutirmos sobre os contextos de restrição e privação de liberdade, nunca é parvo iniciar reafirmando que a educação é um direito humano. Assim como também é imprescindível lembrar que as pessoas que estão com suas liberdades restritas ou privadas permanecem sendo seres humanos. Tais colocações, ainda que óbvias, carecem de ser destacadas pois há quem as negue, justificando-se assim as condições indignas a que estão submetidas as pessoas encarceradas. Em geral, promover atividades educativas nesse contexto é desafiador. As pessoas que, de uma forma ou outra, propõem-se a ofertá-la e defendê-la deparam-se com inúmeras resistências. É comum também sentirem-se só nesse intento.

Porém, apesar dos desafios, temos avançado. Houve progressos significativos no campo legislativo e há ações e iniciativas sendo desenvolvidas em diversas unidades (prisoniais e socioeducativas) dos estados brasileiros. É crescente também o número de trabalhos acadêmicos que vem sendo produzidos a cerca desta temática. A parcela da população atingida com a oferta educativa nesses contextos, contudo, ainda é muito pequena. Por isso, é necessário articulações e parcerias para possibilitar a união e fortalecimento recíproco dessas distintas e diversas ações, a fim de ampliarmos cada vez mais a garantia do direito à educação.

Neste horizonte, em fevereiro de 2019, um pequeno grupo de docentes universitários, sob coordenação de Ana Claudia Godinho (Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS), Elenice Maria Cammarosano Onofre (Universidade Federal de São Carlos - UFSCar) e Elionaldo Fernandes Julião (Universidade Federal Fluminense - UFF), idealizou um evento para reunir pessoas envolvidas com pesquisa e extensão em contextos de restrição e privação de liberdade. A proposta do evento, que recebeu o nome de **I Jornada de Estudos sobre EJA em Contextos de Privação e Restrição de Liberdade**, tinha como objetivos:

- Criar uma rede nacional de grupos de pesquisa e extensão sobre o tema;
- Contribuir para a divulgação científica e a socialização de experiências no campo da educação de jovens e adultos em contextos de restrição e privação de liberdade;
- Promover o debate e o aprofundamento teórico sobre a educação de jovens e adultos em contextos de restrição e privação de liberdade na perspectiva da garantia de direitos;

- Participar de redes internacionais sobre a temática de encarceramento e acesso aos direitos educativos.

Com estes objetivos, reuniram-se em Porto Alegre, nos dias 03 e 04 de maio de 2019, cerca de 70 pessoas, entre docentes, pesquisadores/as e estudantes de pós-graduação ou iniciação científica que atuam em pesquisa ou extensão em Educação de Jovens e Adultos em contextos de privação e restrição de liberdade. Os dois dias de encontro possibilitaram a ampliação de contatos para a criação de atividades coletivas, no intuito de contribuir para a divulgação científica e a socialização de experiências.

A **I Jornada** contou com a participação de representantes de 24 grupos de pesquisa ou extensão, que compuseram quatro mesas de debate. Houve também a apresentação de trabalhos sobre estudos e projetos desenvolvidos em 16 estados, nas cinco regiões do país.

TABELA 01. Regiões e estados com representantes presentes na **I Jornada**

REGIÃO	ESTADOS
Norte	Amazonas Amapá Tocantins Rondônia Pará
Nordeste	Bahia Alagoas Paraíba
Centro-oeste	Mato Grosso do Sul Goiás
Sudeste	Minas Gerais Rio de Janeiro São Paulo
Sul	Paraná Santa Catarina Rio Grande do Sul

Esse foi o primeiro passo de um projeto de aproximação entre pessoas e grupos de pesquisa e extensão sobre um tema ainda invisibilizado nos grandes eventos da área da Educação, assim como nas universidades. Ao participarem das mesas e dos grupos de discussão do evento, os e as participantes perceberam a pertinência de manter e fortalecer espaços de interação, apoio mútuo e trocas de experiência entre grupos. Foi possível perceber que, nos diferentes estados, há grupos que contribuem para a defesa do direito à educação no sistema prisional e/ou no sistema socioeducativo,

mas estavam isolados em suas instituições de ensino superior. Por estarem dispersos, frequentemente ocorrem relatos de um trabalho solitário e da dificuldade de encontrar colegas dispostos/as a participar de projetos relacionados à privação e restrição de liberdade. Nesse contexto, o evento foi estimulante e ajudou a construir um sentido de pertencimento, de identidade entre as pessoas que participaram efetivamente dos dois dias de mesas, debates e grupos de discussão.

Apesar da vontade de estreitar as relações e desenvolver parcerias, na **I Jornada** percebeu-se a necessidade de nos conhecermos melhor e afinarmos nossas compreensões sobre atuação em rede. Assim, para dar sequência à ideia, mantendo e ampliando vínculos acadêmicos criados naquela primeira experiência, um dos encaminhamentos foi ampliar a comissão organizadora para realizar, no ano seguinte, a segunda edição da Jornada.

Nesta segunda edição, tudo cresceu: a comissão organizadora hoje tem docentes de todas as regiões do país (Aline Campos, do Norte; Maria da Conceição Valença da Silva e Timothy Denis Ireland, do Nordeste; Clayton Barcelos, do Centro Oeste; Fabiana Moura, Eduardo Lopes Salatiel e Elionaldo Fernandes Julião, do Sudeste; e Ana Cláudia Godinho, do Sul). Também cresceu o número de participantes: houve mais de 100 inscrições e a apresentação de 55 trabalhos.

O planejamento inicial era para que a **II Jornada de Estudos sobre EJA em Contextos de Privação e Restrição de Liberdade** ocorresse nos dias 27 e 28 de março de 2020 na Universidade Federal do Alagoas. O evento estava sendo todo organizado considerando que nos encontraríamos presencialmente. Porém, em março, poucos dias antes da data prevista para sua realização o Brasil passou a enfrentar os desafios decorrentes da pandemia de Covid-19. Com a necessidade do isolamento físico para contenção da propagação do vírus as atividades envolvendo aglomeração de pessoas foram todas interrompidas. Foi necessário, então, suspender a **II Jornada**. Por se tratar de uma situação nova e por não termos nenhum indicativo, naquele momento, do que sucederia, optamos por adiar o evento para o dia 28 e 29 de setembro de 2020, mantendo o formato presencial.

Com o passar do tempo e sem previsão para retomada das atividades presenciais envolvendo aglomeração de pessoas, coube decidir entre cancelar, adiar novamente remarcando para o ano seguinte ou realizar o evento em formato virtual.

Ponderamos e entendemos que manter um espaço de diálogo e troca de experiências neste momento era importante para resistir às distopias que, por vezes, parecem ser intransponíveis; e para fortalecer em cada uma e cada um de nós a esperança freiriana, que nos impulsiona a seguir a caminhada em defesa de uma sociedade alicerçada na democracia, na dignidade humana, no combate às desigualdades e opressões de qualquer natureza. Por essa razão, apesar de todas as dificuldades

decorrentes da pandemia, a comissão organizadora decidiu realizar do modo virtual e como foi possível a **II Jornada**.

Mantivemos a estrutura da programação inicial, porém a adaptamos para o formato *on-line*. Também foi necessário consultar as pessoas que haviam submetidos trabalhos para serem apresentados sobre suas disponibilidades para participarem no novo formato. Dos 114 trabalhos submetidos e aprovados, inicialmente, 55 aceitaram apresentar.

A conferência de abertura, que tinha como objetivo trazer elementos teóricos e reflexivos para aprofundarmos nossas compreensões em relação a redes de pesquisa e extensão, foi convertida em Webnário cuja participação foi ampliada para qualquer pessoa interessada, que se inscrevesse previamente por meio de formulário *on-line*. Esse momento contou com a inscrição de 750 pessoas e foi transmitido por meio do canal do Youtube da Pró-reitoria de graduação da UFAL. Ao vivo, a apresentação contou com espectadores de 24 estados brasileiros e do Distrito Federal. Foram também organizadas 12 salas virtuais de apresentação de trabalhos e, por fim, uma reunião para discussão e organização da rede de pesquisa e extensão, bem como para fazer a síntese e estabelecer os encaminhamentos da **II Jornada**.

Dos participantes que apresentaram trabalhos, 42 indicaram estar vinculados a algum grupo de pesquisa e/ou extensão, representando 18 estados brasileiros e 2 países da América do Sul, a saber: Argentina e Paraguai.

Como encaminhamentos da **II Jornada** decidiu-se pela:

- Ampliação da articulação regional, por meio da promoção de encontros e mapeamento das ações, tanto no âmbito prisional quanto socioeducativo;
- Realização da III Jornada de EJA em contexto de restrição e privação de liberdade em 2021, em data, local e formato a ser definido;
- Realização de reunião virtual, no dia 17 de outubro de 2020, para compartilhamento da síntese da II Jornada, planejamento da III Jornada e deliberações relativas à criação da rede de pesquisadores e extensionistas em contexto de restrição e privação de liberdade;
- Socialização dos encaminhamentos da II Jornada a todas e todos os participantes por e-mail.

Da **I Jornada** para a **II Jornada** avançamos, sobretudo, na ampliação da organização da rede de pesquisadores e extensionistas a partir da representação de todas as regiões do país e do aumento no número de participantes. A organização desta publicação também é um avanço no sentido de registrar a trajetória da Jornada de Estudo sobre EJA em contexto de restrição e privação de liberdade e contribuir para dar visibilidade às ações educativas em prisões e unidades socioeducativas.

Esta publicação é iniciada com a apresentação da programação dos dois dias do evento e da lista das apresentações de trabalhos que foram organizados nas doze salas virtuais. Em seguida, é compartilhado o artigo “*Redes de pesquisa e extensão em contexto de privação e restrição de liberdade no mundo pós-Covid-19*” do Prof. Dr. Timothy Denis Ireland que proferiu a conferência de abertura da II Jornada. Por fim, há 16 artigos completos sobre pesquisas e/ou projetos desenvolvidos em unidades prisionais e medidas socioeducativas por participantes da **II Jornada**.

Esses trabalhos dão conta de uma diversidade de ações de pesquisa e extensão desenvolvidas em diversos estados brasileiros. Eles podem ser encontrados, mais à frente, organizados em dois grupos, tendo em vista que uma parte deles trata da restrição/privação de liberdade no âmbito do Sistema Prisional e outra parte no contexto do Sistema Socioeducativo.

A **primeira parte** é composta por nove artigos que discutem elementos e/ou apresentam experiências relacionados ao **Sistema Prisional**, conforme exposição a seguir.

O primeiro artigo investiga questões relativas à disponibilização e ocupação de vagas em unidades prisionais de Alagoas, destacando a elaboração do Plano Estadual de Educação nas Prisões, bem como fatores que incidem no aumento de vagas ociosas em determinado período. Dentre as possíveis explicações para esse processo, evidencia-se a perspectiva da falta de segurança, relacionada ao número insuficiente de agentes para a realização do traslado entre a cela e a sala de aula.

Na mesma direção, o segundo artigo também aborda, agora no contexto paranaense, aspectos relacionados à escolarização. O foco, no entanto, é colocado sobre os processos vivenciados por mulheres egressas, enquanto privadas de liberdade, especialmente no que tange aos impactos da garantia do direito à educação formal em unidades prisionais, dentre outras políticas públicas, em relação ao processo de reinserção social.

Já o terceiro artigo direciona um olhar analítico para as intervenções pedagógicas levadas à cabo, por bolsistas de iniciação à docência, em salas de aula de uma escola situada em unidade prisional do interior da Bahia. A importância desse processo, que envolveu bolsistas, professores e pessoas privadas de liberdade, se faz notar na percepção, segundo o autor e a autora, do rompimento

de paradigmas de preconceito e exclusão social relacionados às pessoas em cumprimento de pena, além da oportunidade de fomentar uma formação docente orientada, também, para as particularidades da educação nas prisões.

O quarto artigo, por sua vez, amplia um pouco o escopo da educação escolar e se debruça, também, sobre elementos da chamada educação social, a partir da análise do trabalho dos “formadores” que atuam na Associação de Proteção e Assistência aos Condenados – APAC de São João Del Rei, Minas Gerais. Busca-se identificar esses sujeitos, bem como as contribuições que eles aportam aos processos educativos dos “recuperandos”, tendo como horizonte a educação integral e inclusiva.

Em seguida, temos três artigos que tratam das práticas de leitura no ambiente prisional. O primeiro deles analisa as percepções dos monitores do projeto “Leitura e Escrita: ações libertárias”, levado a cabo em escola situada em um complexo prisional de Salvador, Bahia. Partindo da perspectiva de que há diferentes formas de aprender e de que a interpretação dos textos comporta diferentes possibilidades, o projeto aposta nas rodas de leitura como momentos privilegiados de partilha de conhecimento, além de ensejar uma necessária discussão acerca do espaço mesmo da prisão enquanto “receptáculo” daqueles que infringem a Lei.

No mesmo compasso, o artigo seguinte relata uma experiência que promove, em unidade prisional do Tocantins, um clube de leitura junto aos indivíduos privados de liberdade. Orientado pela perspectiva da Educação Popular, o projeto leva a cabo a leitura e discussão de obras literárias que, mediante a confecção de resenhas, tem fomentado, inclusive, o processo de remição de pena pela leitura. O texto dá conta de 21 obras lidas, até o momento, e tece reflexões acerca das potencialidades relacionadas à prática da leitura no cárcere, que passam, dentre outros elementos, pela possibilidade de autoconhecimento, de conexão com o outro e de aprendizagens relacionadas à cidadania.

Uma discussão mais teórica sobre a Remição de Pena pela Leitura é realizada pelo texto seguinte, que apresenta parte da produção de um projeto de iniciação científica desenvolvido na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Buscando compreender os avanços, limites e as potencialidades dessa modalidade de remição de pena, o estudo realiza uma discussão a partir de dados bibliográficos e da aplicação de questionários. Dessa dinâmica, o texto apresenta elementos que contribuem para evidenciar ações tanto no âmbito acadêmico, quanto legislativo, no que tange às iniciativas relacionadas ao processo de remição de pena em diferentes estados brasileiros.

Os dois últimos artigos da Parte 1 nos proporcionam reflexões relacionadas à formação dos profissionais que atuam no âmbito da privação/restrição de liberdade. O primeiro deles apresenta

elementos vinculados a um projeto de pesquisa e extensão da Universidade do Estado do Amazonas, a partir do qual tem-se pautado a formação em serviço de professores que atuam nas unidades prisionais de Manaus. O trabalho aponta para a importância desse processo no fortalecimento da identidade docente, destacando algumas contribuições aportadas, em especial no fomento da mobilização de diferentes recursos durante processos reflexivos em torno da realidade e do fazer profissional.

Por último, construindo a transição para a segunda parte, temos um trabalho que apresenta uma iniciativa de extensão universitária que compreendeu uma experiência formativa destinada a professores com atuação nos sistemas prisional e socioeducativo da cidade de São Paulo, em 2017. Fruto de uma parceria entre a Universidade de São Paulo e a Secretaria de Estado de Educação, foi ofertado um curso de aperfeiçoamento que possibilitou, além das discussões naquele momento, o acompanhamento das atividades de ensino dos docentes participantes, no ano seguinte. Além disso, foi publicado um livro contendo as reflexões fomentadas por esse processo, ensejando, ainda, o desenvolvimento de metodologia de ensino sintonizada com as peculiaridades dos contextos de privação de liberdade.

A **segunda parte**, por sua vez, é composta de sete artigos que discutem elementos relacionados ao **Sistema Socioeducativo**. O primeiro deles aborda, no contexto das unidades socioeducativas do Rio de Janeiro, a temática da superlotação em interface com a garantia do direito à educação. Procura-se demonstrar que a primeira inviabiliza um processo de ensino-aprendizagem de qualidade. Para tanto, discute-se, dentre outros elementos, o crescente encarceramento de adolescentes, concluindo-se pela importância da adoção de um modelo de socioeducação que privilegie mais os aspectos pedagógicos e menos os de cunho punitivista.

Em sintonia com essa perspectiva, o segundo artigo busca compreender como os jovens em cumprimento de medida socioeducativa de internação, em Cuiabá, Mato Grosso, revestem de sentidos e significados os processos educativos que vivenciam. O estudo permite evidenciar, dentre outros elementos, as representações ambivalentes e as expectativas frente a esses processos, contribuindo para pensar perspectivas de intervenção e acompanhamento de jovens no âmbito das medidas socioeducativas.

Com foco nos processos educativos escolares, o terceiro artigo busca, a partir da escuta de atores que compõem o sistema socioeducativo do Rio de Janeiro, discutir a configuração das escolas que atendem adolescentes em cumprimento da medida de internação. Constata-se que os professores compreendem a escola, nesse contexto, como atravessada por particularidades que demandam,

cotidianamente, intervenções específicas, o que, todavia, não permite fazer frente a todos os desafios colocados. Para isso, concluem a autora e os autores, ainda se faz necessário a implementação de políticas públicas específicas.

Alguns desses desafios, inclusive, são retomados no artigo seguinte, que busca apresentar as questões que atravessam o cotidiano de pedagogas/os que atuam, também no contexto da medida socioeducativas de internação, na Fundação CASA, em São Paulo. Foca-se o trabalho realizado com vistas a alfabetização, frente aos altos índices de defasagem idade/série e analfabetismo funcional, defendendo-se a necessidade de uma reflexão que leve em conta os projetos de vida dos adolescentes acompanhados. O estudo, nessa direção, apresenta o trabalho realizado na referida instituição, tecendo reflexões acerca do seu caráter (libertador/disciplinador, de inclusão/exclusão), além de caracterizar os profissionais que levam a cabo essas atividades.

Na mesma trilha de conhecimento, o quinto artigo, compreendendo a EJA como proposta mais adequada para o atendimento escolar de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, apresenta elementos de pesquisa que tem realizado atividades em salas de aula de comunidades socioeducativas de Salvador, Bahia. Desse fazer, em que se pauta a mobilização dos saberes dos jovens participantes e o diálogo sobre a interação que mantêm com o espaço, dentro e fora da instituição, as autoras problematizam os componentes curriculares e defendem a necessidade e importância de atividades contextualizadas e significativas.

O sexto artigo, por sua vez, faz uma incursão pelas práticas da Educação Popular, apresentando e discutindo elementos de um projeto de extensão que envolve a Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense e uma unidade socioeducativa feminina de internação, no Rio de Janeiro. Através da realização de oficinas de escrita criativa, discute-se a noção de escrita autoral, pautando elementos que influem nesse processo, em especial relacionadas às vivências das jovens participantes. Para tanto, dialoga-se com Conceição Evaristo, e sua noção de *escrevivência*, bem como com Paulo Freire, na perspectiva de pensar as condições em que se dão a produção do grupo.

Já o sétimo artigo apresenta elementos de uma pesquisa de mestrado que busca, relativamente às políticas voltadas ao atendimento de jovens em restrição/privação de liberdade, especialmente no Rio de Janeiro, a compreensão de sentidos e concepções de “profissionalização”. A partir de análise bibliográfica e de documentos legais, a autora discute as contradições que permeiam as políticas de educação no Sistema Socioeducativo, tecendo reflexões sobre como a Constituição Federal e o próprio ECA pautam o trabalho e a profissionalização dos jovens. Além disso, aponta que a influência

das políticas liberais se faz sentir tanto no SINASE, quanto em documentos que orientam a política socioeducativa no estado do Rio de Janeiro.

Como vimos, os trabalhos dão conta de uma diversidade de iniciativas de pesquisa e extensão, de grupos já estabelecidos ou mesmo de pessoas que, por diferentes motivos, colocaram a privação/restrição de liberdade como tema de suas pesquisas. Diante desse cenário, mais uma vez apontamos para a importância de articulação entre esses diferentes atores, no sentido de consolidar a educação em contextos de privação e restrição de liberdade como campo de pesquisa e intervenção, colocando-a, definitivamente, nas agendas acadêmica e política.

Cumpramos destacar, nesse sentido, que quando nos dedicamos à educação nesses contextos, temos no horizonte uma sociedade em que a segregação e a criminalização dos pobres não sejam admitidas e em que os direitos humanos não sejam vistos como privilégio de “humanos direitos” (os mesmos que depois estampam capas de jornal em escândalos de corrupção, assassinatos encomendados e tantos outros crimes). Uma sociedade em que qualquer violação da dignidade humana seja repudiada dentro ou fora do sistema prisional; dentro ou fora do sistema socioeducativo.

Neste cenário e a partir de ações de pesquisa e extensão, como as apresentadas nessas duas jornadas e nesta publicação, é que temos germinado a ideia de construção de uma rede. É próprio da constituição de redes o estabelecimento de relações horizontais, que escutam e acolhem a diversidade. Elas exigem, portanto, disposição para atuar coletivamente e se enfraquecem nas discórdias, competições e separações. Por isso não são possíveis de serem estabelecidas por ordem ou imposição. É fundamental a disponibilidade das pessoas para estarem juntas: pensando, dialogando e atuando. Daí que a construção de uma rede se faça por meio de um processo, nem sempre rápido.

A **I Jornada**, nesse sentido, em muito contribuiu para iniciar o diálogo entre pessoas que pesquisam e atuam em contextos de restrição e privação de liberdade. Na **II Jornada** avançamos. A conferência de abertura, preferida pelo professor Timothy D. Ireland contribuiu significativamente para aprofundarmos nossas reflexões e compreensões sobre o trabalho em rede. E as salas de apresentação propiciaram a troca de conhecimento entre distintas experiências, bem como o estabelecimento de diálogo e aproximação entre pessoas com atuações afins. A participação nesses dois momentos reforçou em nós o desejo de nos unirmos, agirmos juntos, somarmos esforços. E o contexto sócio-político em que vivemos nos convoca a isso.

Diante das tantas possibilidades de rede, cabe perguntarmos-nos: por que a proposição de uma rede de pesquisadores e extensionistas? Porque a Universidade é extremamente potente e pode se constituir como facilitadora do empoderamento no contexto prisional e socioeducativo. Porém,

II JORNADA DE ESTUDOS SOBRE EJA EM CONTEXTOS DE PRIVAÇÃO E RESTRIÇÃO DE LIBERDADE

28 e 29 de agosto de 2020
Evento online

infelizmente ela está sob severas ameaças. É urgente que a sociedade se aproprie dela, ocupando-a. E um caminho para isso é participação em seus projetos de pesquisa e extensão. O que pode, inclusive, contribuir para a construção de uma outra narrativa do que é a Universidade.

Uma rede de pesquisadores e extensionistas, portanto, é aberta a todas e todos. É, assim, um convite para que sejamos todas e todos pesquisadoras e extensionistas. Ou seja, ao mesmo tempo que visa fortalecer a garantia de acesso à educação nos contextos de restrição e privação de liberdade, faz parte também da luta pela democratização das Universidades.

PROGRAMAÇÃO

28 de agosto (10h às 12h)

Webnário – Redes de pesquisa e extensão em contextos de privação e restrição de liberdade no mundo pós-Covid-19

Prof. Dr. Timothy Ireland (UFPB)

28 de agosto (14h às 16h)

Apresentação de trabalhos – Eixo 1 e 2 (salas 1 a 7)

Eixo 1: EJA e Privação de Liberdade - sujeitos e experiências de escolarização

Eixo 2: Socioeducação

28 de agosto (17h às 19h)

Apresentação de trabalhos – Eixo 3, 4, 5 e 6 (salas 8 a 12)

Eixo 3: Formação de professores de EJA em contextos de privação e restrição de liberdade

Eixo 4: Experiências de bibliotecas, leitura e escrita em espaços de privação e restrição de liberdade

Eixo 5: Educação profissional em contextos de privação e restrição de liberdade

Eixo 6: Práticas educativas não formais (Teatro, música, arte, cinema, meditação, projetos religiosos, etc.)

29 de agosto (10h às 12h)

Reunião para organização da Rede

Delimitação de objetivos e formas de atuação da Rede de Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens e Adultos em Contextos de Restrição e Privação de Liberdade

APRESENTAÇÃO DE TRABALHOS

EIXO 01: EJA e Privação de Liberdade - sujeitos e experiências de escolarização

SALA 01	
Mediação: Ana Claudia Godinho e Isabella Almeida	
Título do trabalho	Autores/as
Relato de Experiência de uma Visita técnica às Salas de Aula de duas unidades Prisionais de Maceió: reflexões do contraste de uma unidade à outra sob a perspectiva da complexidade	Rosane Batista Souza
Práticas educativas em espaço de privação de liberdade à luz de Paulo Freire: construindo atividades inclusivas no Centro de Atendimento Socioeducativo – CASE/PE	Targelia de Souza Albuquerque Maria de Lourdes Paz dos Santos Soares
Docência em contextos de privação de liberdade: relato de uma experiência formativa em São Paulo/SP	Carolina Bessa Ferreira de Oliveira Marineila Aparecida Marques
O desenvolvimento profissional docente na formação continuada de um grupo de professores que atuam com alunos de EJA em contexto de privação e restrição de liberdade em Mato Grosso	Glades Mueller Leonilda de Oliveira Dione Emilia Corrêa Boing
Experiências do Educar nas prisões: Relatos de experiências das professoras da Escola Estadual Ana Amorim, que atuam na cadeia pública de Pedro Afonso-TO	Luciana da Silva de Araújo Maria do Socorro Dias Morais Rosemary Fernandes da Silva Medeiros
A prática docente na Cadeia Pública de Tocantinópolis/TO: um relato de experiência	Walderice Santos Silva Jhenissa da Silva Sousa

SALA 02	
Mediação: Aline Campos	
Título do trabalho	Autores/as
Estudo sobre as variações linguísticas das produções de textos dos alunos da modalidade EJA – Educação de Jovens e Adultos no 2º ano do ensino médio na Unidade Prisional Masculina – PAMC de Boa Vista-RR, visando a melhoria na aprendizagem da leitura e da escrita	Aminadabe Silva Sousa Maria Arlete Vieira de Santana
Educação e cadeia pública: o que dizem os agentes penitenciários?	Jhenissa da Silva Sousa Aline Campos
Educação e Religião no Conjunto Penal de Teixeira de Freitas: caminhos e descaminhos	Meiriane Moreira dos Santos Schaper
A institucionalização da educação e remição de pena para pessoas privadas de liberdade no Brasil	Eli Narciso Da Silva Torres
A escolarização como processo de conscientização e transformação dos sujeitos	Perla Cristiane Enviy Everton Rodrigo dos Santos

SALA 03	
Mediação: Maria da Conceição Valença da Silva	
Título do trabalho	Autores/as
A educação escolar como direito da população prisional: avanços e desafios numa unidade do estado de alagoas	Amanda de Oliveira Nicácio Calheiros Maria da Conceição Valença da Silva Beatriz Neri Correia de Araújo
A ações do PIBID no espaço prisional	Luziê Maria Fontenele-Gomes João Diógenes Ferreira dos Santos
Educação em prisões: disponibilização e ocupação de vagas para a educação formal no sistema prisional de alagoas	Dimas de Lima Santos Ana Karla Loureiro da Silva Maria da Conceição Valença da Silva
A experiência escolar na privação de liberdade para mulheres egressas do sistema penitenciário	Ires Aparecida Falcade

SALA 04	
Mediação: Fabiana de Moura Maia	
Título do trabalho	Autores/as
Avaliação do plano estadual de educação no sistema penitenciário do Paraná: os discursos a respeito de seu objetivo no contexto de uma penitenciária feminina	Bruna Mayara Bonatto Mary Ângela Teixeira Brandalise
Significado da escola para mulheres presas	Fabiana de Moura Maia
A discursividade sobre a mulher privada de liberdade no Sistema Prisional Alagoano	Maria Martins Porto Melo

SALA 05	
Mediação: Clayton Barcelos	
Título do trabalho	Autores/as
A gestão escolar e a educação das pessoas privadas de liberdade no Complexo Penitenciário de Pedrinhas	Néria Cristina Melo Moura Silva Márcia Cristina Gomes
Educação em Prisões: ressonâncias das políticas públicas nacionais e locais	Newdith Mendonça Dias Maria das Graças Reis Barreto
Garantia de direitos na prisão: o enclamento da educação escolar no Sistema Penitenciário Federal	Clayton Barcelos
Os desafios da gestão pública educacional no contexto do sistema prisional: estudo de um caso com oferta educativa EJA - Educação de Jovens e Adultos	Edna Rodrigues de Moura Aminadabe Silva Sousa

EIXO 02: Socioeducação

SALA 06	
Mediação: Alex Vidal e Thais Alves	
Título do trabalho	Autores/as
Reflexões Sobre a Prática Docente em Contexto Socioeducativo em Minas Gerais	Eduardo Lopes Salatiel Edilton Antônio Alves de Araújo Rocha
Jovens em situação de privação de liberdade: repensando os processos educativos no Centro de Atendimento Socioeducativo de Cuiabá/MT	Kátia Aparecida da Silva Nunes Elenice Maria Cammarosano Onofre
O trabalho atual do pedagogo no processo de alfabetização na fundação casa	Tatiana Pereira Lima
Professores atuando em unidades socioeducativas: uma experiência com leitura literária no processo ensino-aprendizagem de língua portuguesa	Adriane Teresinha Sartori Mariotides Gomes Bezerra
O desenvolvimento da antropológica e das habilidades pró-sociais em Centro Socioeducativo por meio da Educação	Rosa Elena Bueno Adão Aparecido Xavier; Araci Asinelli-Luz

SALA 07	
Mediação: Renan Saldanha Godoi	
Título do trabalho	Autores/as
As implicações da superlotação nas unidades socioeducativas do Rio de Janeiro	Aline dos Santos Silva Adriana Soares Barbosa Fernanda Menezes Abreu
Perfil dos adolescentes e jovens acusados de prática de ato infracional no Rio de Janeiro: uma análise para além dos estereótipos	Renan Saldanha Godoi
Mobilizando o desejo de aprender: leituras de mundo em contextos de educação em situação de privação de liberdade	Márcea Andrade Sales Adriana Maria Gomes Lopes Darlaine Pereira Bomfim das Mercês
A educação no sistema socioeducativo do Rio de Janeiro: gênero e (configuração das) Escolas	Paulo Fernando Lopes Ribeiro Janaína Spchet da Silva Menezes Leonardo Lúcio de Souza
Reflexões sobre a importância do estudo da História e Cultura Africana e Afro-brasileira em espaços socioeducativos	Maria Priscila dos Santos de Jesus
A prática esportiva como proposta socioeducativa para ressocialização de adolescentes em situação de internato	Jesyran Wilysses Oliveira Guimarães Taize Rocha Coqueiro Thayane Tamires Martins de Jesus Maria Auxiliadora Maues de Lima Araújo

**EIXO 03: Formação de professores de EJA em contextos de
privação e restrição de liberdade**

SALA 08	
Mediação: Clayton Barcelos	
Título do trabalho	Autores/as
Formação em serviço para docentes das unidades prisionais de Manaus	Emerson Sandro Silva Saraiva Elaine Pereira Andreatta Maria Almerinda de Souza Mattos
Narrativas de professores sobre formação inicial e continuada para a docência em espaços de privação de liberdade	Gesilane de Oliveira Maciel José Yoshie Ussami Ferrari Leite
O trabalho docente em prisões: desafios para formação	Karol Oliveira de Amorim Silva
Educadoras que atuam nos espaços de privação de liberdade: relações de trabalho presente em um presídio masculinamente misto	Raylene Barbosa Moreira Amanda Motta Castro
Educação no Sistema Prisional em Regime Semiaberto: formação docente e currículo	Antônio Xisto Vilela Ana Estela Brandão Duarte

SALA 09	
Mediação: Maria da Conceição Valença da Silva	
Título do trabalho	Autores/as
O perfil sócio-profissional e acadêmico dos docentes que atuam no Complexo Prisional de Alagoas (CPA)	Dara Lídia Ferreira Souza Maria da Conceição Valença da Silva
A educação em direitos humanos como eixo da prática docente da Educação de Jovens e Adultos nos contextos prisionais: entraves e possibilidades	Vanessa Elisabete Raue Rodrigues Rita de Cássia da Silva Oliveira
A prática profissional docente em estabelecimento penal: educação de mulheres jovens e adultas privadas de liberdade de uma penitenciária feminina do Piauí	Daniela da Silva de Carvalho Willame Carvalho e Silva
Educação de Jovens e Adultos em unidades prisionais incomuns: como se dá o trabalho de formadores na perspectiva da educação escolar e social na Associação de Proteção e Assistência aos Condenados – APAC	Renan Senra Barbosa Fernando Selmar Rocha Fidalgo

EIXO 04: Experiências de bibliotecas, leitura e escrita em espaços de privação e restrição de liberdade

SALA 10	
Mediação: Aline Campos	
Título do trabalho	Autores/as
Ler em Prisões: potencialidades e desafios da remição de pena pela leitura no Brasil	Raíne da Silva de Brito Isabella Almeida Thais Alves Elisa Venzon
Ler (n)a Prisão - a remição de pena pela leitura no Brasil	Ana Cláudia Ferreira Godinho
Clube dos livres: espaço educativo e leitura compartilhada na prisão	Aline Campos Darlene Ribeiro da Silva Elizete Pereira dos Santos Iêda Almeida da Silva Jhenissa Silva Souza Luciana Conceição da Silva Marilene Soares da Silva Millena Silva Ramos Rafael Caetano do Nascimento Taila Silva Alves Thátilla Ferreira Moraes Vinícius Lima Silva -
A liberdade via leituras e escritas na prisão: a sala de aula como processo de ressignificação	Rowayne Soares Ramos
Leitura e escrita: proposta de ação libertária na Penitenciária Lemos Brito	Leonardo Castro Silva Caroline de Santana Santos
Experiências de autoria na socioeducação: literatura em liberdade	Vanusa Maria de Melo Jéssica Mantuano Gonçalves Ramos Mattos

EIXO 05: Educação profissional em contextos de privação e restrição de liberdade

SALA 11	
Mediação: Fabiana de Moura Maia	
Título do trabalho	Autores/as
Análise das políticas de “profissionalização” nas medidas socioeducativas de privação e restrição de liberdade do estado do Rio de Janeiro	Adriana Soares Barbosa
A profissionalização em uma prisão modelo brasileira: potencialidade, limites e desafios	Sergio Grossi
A relevância do PROEJA na ressocialização e reinserção das pessoas em privação de liberdade na Unidade Prisional Masculino-PAMC de Boa Vista-RR	Maria Arlete Vieira de Santana Aminadabe Silva Sousa -
Oficinas de Capacitação Permanente nos presídios do estado de Mato Grosso do Sul: opções do/no cárcere	Eliana Doraci da Silva Antônio Carlos do Nascimento Osório
El acto pedagógico como lazo social: repercusiones em el encierro	Mónica Silvia Ramos

EIXO 06: Práticas educativas não formais

SALA 12	
Mediação: Aline Campos	
Título do trabalho	Autores/as
Teatro e Privação de Liberdade com Adolescentes em medida Socioeducativa	Laís Jacques Marques Flávia Machado
A arte como estratégia de mediação no sistema sócio educativo	Hanen Sarkis Kanaan

REDES DE PESQUISA E EXTENSÃO EM CONTEXTOS DE PRIVAÇÃO E RESTRIÇÃO DE LIBERDADE NO MUNDO PÓS-COVID-19

IRELAND, Timothy Denis¹

Preâmbulo

Em março, estávamos com viagem marcada e hotel reservado para a nossa chegada em Maceió, cinco meses mais tarde ainda não chegamos! Mas é com grande satisfação que estamos reunidos virtualmente aqui hoje. Antes da chegada do vírus Sars-CoV-2, eu estava me propondo a falar sobre **Redes de pesquisa e extensão em contexto de privação e restrição de liberdade**. Com o adiamento e a realização agora, acrescentei “**no mundo pós-COVID-19**”. Sem querer ser o profeta do Apocalipse, e apesar de reconhecer a pandemia como uma múltipla crise, acredito ser necessário compreender a COVID-19 como um presságio, anunciando crises piores se não houver mudanças radicais na desequilibrada relação meio humano x meio ambiente. A pandemia causada pelo vírus Sars-CoV-2 é o produto da relação perversa do ser humano com o meio ambiente. Os cientistas avisam que tanto há probabilidade de outras pandemias quanto de desastres maiores se não mudamos a relação com o meio ambiente de onde surgiu o vírus em primeiro lugar. Mudar a nossa relação com o meio natural significa uma mudança de paradigma de desenvolvimento. Não existe uma engenharia para fazer o presente modelo predatório de desenvolvimento, ‘sustentável’. ‘Sustentável’ para quem?

Contudo, a pandemia também mudou todas as nossas rotinas e estratégias de pesquisa e sobretudo mudou profundamente a vida das pessoas em contexto de privação e restrição de liberdade. Como será esse mundo pós-COVID-19? Talvez seja prematuro arriscar uma resposta, mas todos nós provavelmente já possuímos alguns indícios. No final eu vou arriscar algumas possíveis mudanças.

Peço desculpas por ter preparado um texto escrito que pretendo ler. Como vou explicar, depois de julgar que tinha pouco a falar sobre o tema que me foi colocado, fui descobrindo o quanto o tema me interessava e intrigava. Assim começou uma longa e inacabada viagem. Inacabada porque não é uma viagem para um marinheiro solitário, mas para uma tripulação. Entendo a minha função aqui como uma de oferecer subsídios e provocar discussão.

¹ Professor Titular da Universidade Federal da Paraíba. Coordenador da Cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos.

Âmbulo

No último dia da primeira jornada em Porto Alegre, professora Salete Van der Poel comentou a falta de clareza sobre o que entendíamos por rede e qual a sua função. Na minha resposta, fui um pouco presunçoso afirmando que já tínhamos uma experiência acumulada sobre o trabalho em rede. Confesso que esqueci do incidente até receber o convite/cobrança, feito pela professora Ana Godinho, para eu assumir a tarefa de fazer essa palestra. Shakespeare tinha uma expressão perfeita para essa situação. Nas palavras de Hamlet “*For 'tis the sport to have the engineer Hoist with his own petar*” – “o esporte é de ver o engenheiro içado com o seu próprio petardo”. Em outras palavras, eu fui implodido com a minha própria bomba por causa da minha presunção. Bem feito! Porém, eu ainda resisti apelando para a necessidade de consultar os búzios. No fundo, eu já tinha concedido toda a razão para professora Salete. Senti-me recuado. Recusar seria interpretado como covardia. Aceitar constituiu um ato de fé. Eu não tinha alternativa senão topar o desafio com a forte possibilidade de fracassar. Os búzios não me atenderam e só restava a minha busca.

Nessa busca, terminei procurando companheiros que aparentemente tinham pouco a ver um com o outro. De um lado, Yuval Harari, o autor de *Sapiens*, *Homo Deus* e *21 Lições para o Século XXI*, que me fascinou com a sua análise do processo de desenvolvimento histórico do homo sapiens, com a centralidade que dá para as narrativas humanas. Homo sapiens é essencialmente um contador de histórias. Inventamos histórias para explicar tudo que é misterioso – de Deus à economia. Também descobri uma pequena reflexão de Oscar Jara sobre o trabalho em redes partindo da sua experiência com a rede Alforja na América Central na década de 1980. Depois lembrei que, em 2019, a *International Review of Education* publicou um número especial sobre educação em prisões editado por Hugo Rangel e Marc De Maeyer, nossos amigos e colegas de longa data. Entre os artigos publicados, o texto de Renford Reese, intitulado *The Prison Education Project*, particularmente me chamou a atenção. No artigo, o autor sistematiza uma experiência de extensão coordenada por ele, envolvendo alunos universitários de graduação para desenvolver programas de educação junto aos presos nas unidades penais locais em Califórnia, lembrando que a Califórnia é considerada o estado mais liberal da união que contraditoriamente possui o maior número de prisões nos EUA (34 unidades estaduais). Reese desenvolve três conceitos que eu considero profundamente úteis para o nosso pensar sobre a rede de pesquisa e extensão. São eles o conceito de ‘reflexo recíproco’, o de ‘gratidão’ e de ‘compromisso com compromisso’. Ao mesmo tempo, fiz uma busca na internet procurando redes de pesquisa nesse campo da educação em prisões, consultei a UNESCO em Hamburgo e a IFLA –

International Federation of Library Associations, que possui um grupo de trabalho sobre bibliotecas prisionais e leitura em prisões.

O conceito e a prática de trabalhar em redes são bastante antigas. Desde a Revolução Cognitiva, uns 70 mil anos atrás, o tamanho das nossas comunidades nós obrigou a trabalhar em redes como forma de organização social. Claramente as ferramentas da linguagem escrita e da moeda facilitaram esse processo. Mance (Apud, RECID, 2007) explica bem o conceito básico de rede:

“A idéia elementar de rede é bastante simples. Trata-se de uma articulação entre diversas unidades que, através de certas ligações, trocam elementos entre si, fortalecendo-se reciprocamente, e que podem se multiplicar em novas unidades, as quais, por sua vez, fortalecem todo o conjunto na medida em que são fortalecidas por ele, permitindo-lhe expandir-se em novas unidades ou manter-se em equilíbrio sustentável. Cada nódulo da rede representa uma unidade e cada fio um canal por onde essas unidades articulam através de diversos fluxos” (MANCÉ, 1999, p. 24).

Porém, com a chegada da computação e informática o conceito de rede se complexifica e desenvolve significados mais específicos. Mas para facilitar a nossa discussão eu utilizarei um conceito de redes de pesquisa que aparece na própria página do Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil da LATTES/ CNPq. Parece-me um conceito relativamente simples, mas completo:

Redes de pesquisa visam impulsionar a criação do conhecimento e o processo de inovação resultantes do intercâmbio de informações e, sobretudo, da junção de competências de grupos que unem esforços na busca de metas comuns, podendo ou não haver compartilhamento de instalações.

Antes de investigar as redes dedicadas à temática da educação em prisões que consegui levantar, considero útil resumir brevemente algumas das considerações de Oscar Jara sobre o trabalho em redes. Vale a pena lembrar que esse trabalho é anterior ao uso de redes de informática e a de redes de pesquisa, mas levanta questões que eu considero fundamentais para qualquer trabalho coletivo – e uma rede de pesquisa constitui um trabalho coletivo.

Trabalho em rede

Para entender o trabalho de Jara na década de 1980, é necessário lembrar que a rede foi criada no contexto de um movimento de apoio ao Movimento Sandinista em Nicarágua, conhecido como a **Revolução Sandinista** ou **Revolução Nicaraguense**. Esse movimento iniciou em 1978 e se estendeu até 1990. O nome "sandinista" faz referência ao mítico líder Augusto César Sandino (1895-1934), antigo líder da resistência ante à ocupação pelos EUA da Nicarágua, que durou de 1912 a 1933. Depois de cerca de 40 anos e de três Somozas no poder da Nicarágua, finalmente em 1978, com a

retirada do apoio norte-americano ao regime ditatorial, os Sandinistas chegaram ao poder, depois de quase duas décadas de violenta luta.

No bojo desse trabalho se criou uma rede de organizações da sociedade civil que foi batizada como Alforja. De acordo com Jara, a rede nasceu de quatro pontos fundamentais de confluência:

1. A dinâmica e processo convocatório do contexto sócio-político de Nicarágua.
2. Prática e atitude de compromisso desinteressado.
3. Uma prontidão para aprendizagens compartilhadas.
4. Um modo operacional, não burocrático de ação.

Havia a necessidade de responder ao desafio que estava assolando cada um individualmente. Mas, ao mesmo tempo, a rede estava inspirada no espírito da educação popular e não no espírito competitivo do mundo acadêmico. Essa questão poderia representar um empecilho para a nossa rede. O nosso compromisso está com os princípios de justiça social e da educação popular ou com o espírito acadêmico ‘capesiano’ e ‘lattesiano’?

“Temos um compromisso com compromisso”? Para usar o termo de Reese.

Faz-se necessário lembrar que a experiência da rede Alforja, na década de 1980, foi num período antes do acesso massivo à internet e às redes sociais. Baseou-se na colaboração estreita entre pessoas e grupos.

Entretanto, eu penso que os critérios apontados por Jara como importantes para a criação de uma rede ainda são bastante relevantes para o nosso contexto:

1. Processo de construir espaços de encontro e de ação comum;
2. A necessidade de ter objetivos ou metas estratégicas comuns; a capacidade de mudar a situação externa para o melhor;
3. Respeito para e à capacidade de aproveitar da diversidade;
4. Necessidade de aprender a processar as diferenças;
5. Necessidade de se chegar a pontos básicos de consenso;
6. Dinâmica e espírito de aprendizagem mútua;
7. Processo de sistematização como essencial para a saúde da rede;
8. Promover processos e mecanismos de acumulação de experiência;
9. Reconhecer que a construção de redes não é linear e regular. É assimétrica e variável.

10. Requer uma dinâmica intensa de comunicação para garantir transparência e confiança mútua, bem como relações horizontais e democráticas.
11. Reconhecer a importância de papéis de liderança, animação, direção, articulação e decisão.
12. Trabalhar em rede envolve uma cultura e visão de transformação.

Grupos de pesquisa

No contexto específico da privação e restrição de liberdade, há um número limitado de experiências de pesquisa em rede. No número especial da IRE sobre educação em prisões, Marc de Maeyer escreve que a educação em prisões está na periferia da educação para todos. Ele reflete que a pesquisa básica no setor de educação em prisões “está ainda na sua infância internacionalmente”. Na Europa, América Latina, Ásia e África grupos e redes estão emergindo; o mesmo é verdade em nível universitário onde esse campo de pesquisa que está sendo desenvolvido, está ganhando maior visibilidade.

Não consegui fazer um estudo exaustivo do campo me limitando a citar seis exemplos concretos apenas para ajudar a nossa reflexão. O próprio Instituto de Aprendizagem ao Longo da Vida da UNESCO (UIL) em Hamburgo está retomando o trabalho nesse campo depois de uma interrupção de mais de 20 anos com um projeto que pode nos ajudar a identificar outras redes de pesquisa. Dentro do campo maior, há redes dedicadas a temas específicos como a questão de bibliotecas e leitura em prisões. Eu volto a esse tópico em breve.

1. Rede de Universidades Escocesas em Prisões

Constitui uma rede relativamente jovem: realizou a sua primeira conferência em junho de 2019. De acordo com o relatório da conferência destacou-se a preocupação central com a mudança em perspectiva de ‘ajuda’ para ‘serviço’, discutindo os potenciais desafios éticos que surgem ao impor agendas educacionais aos estudantes em prisões em lugar de assegurar que o que se oferece, atende as suas necessidades de aprendizagem.

Ao mesmo tempo a conferência destacou três temas do trabalho da rede: empoderar, articular e fazer ou criar.

1. A importância da escuta como estratégia de pesquisa para ouvir das pessoas presas quais as suas preferências e necessidades de aprendizagem. Universidades como facilitadores de empoderamento no contexto prisional;

2. Articular: explorar as conexões entre diferentes formas, modelos e filosofias de educação em prisões e analisar exemplos de sucesso, desafios e oportunidades;
3. Fazer/criar: refletir sobre a ética, logística e potencial de artes criativas em prisões.

Meta comum: assegurar que a parceria educacional universidade-prisão é avaliada, analisada e desenvolvida para satisfazer as necessidades do indivíduo.

2. **European Prison Education Association (Associação Europeia de Educação em Prisões)**

A EPEA não é realmente uma rede de pesquisa embora faz pesquisa também. É uma organização composta de educadores, gestores, diretores, pesquisadores e outros profissionais que tem interesse em promover e desenvolver educação e atividades relacionadas em prisões na Europa de acordo com as recomendações do Conselho de Europa. A associação possui cinco regiões que desenvolvem as suas próprias atividades.

3. **APP – African Prison Project (Projeto de Prisões Africanas)**

Promove e busca financiamento para educação em prisões (incluindo ensino superior) e para ajudar egressos a continuar os seus estudos depois de liberados e também busca recursos para contratar advogados para defender pessoas encarceradas injustamente. Tem apoiado o estabelecimento e crescimento de bibliotecas prisionais. Uma das melhores bibliotecas prisionais se encontra na Uganda.

4. **RedLECE - Rede Latino Americana de Educação em Prisões**

Nossa velha amiga a RedLECE que se criou no marco do projeto EUROsociAL -Educação, financiado pela Comissão Europeia, durante um seminário sobre "Educação em prisões" que aconteceu paralelamente ao III Fórum Educativo MERCOSUL, em Belo Horizonte, de 20 a 24 de novembro de 2006. A Rede contava com o reconhecimento e apoio dos ministros de educação do Mercosul e países associados. O Ministério da Educação do Brasil participou dessa rede. Tentamos ressuscitar a rede em 2014 como uma rede de pesquisadores universitários, durante o Encontro Latino Americano de Educação para Jovens e Adultos em situação de restrição e privação de liberdade, organizado pelos programas de pós-graduação em educação da UFF, da UFSCAR e da UFPB, no Rio de Janeiro.

Acredito que há lições a serem aprendidas da experiência com a RedLECE. Na minha avaliação foi uma oportunidade mal aproveitada em termos institucionais. De um lado, constitui um

exemplo de uma cooperação norte-sul em que os parceiros do sul nunca se assumiram como parceiros iguais provavelmente, pelo menos em parte, pelo fato do financiamento do projeto ter sido quase exclusivamente europeu. De outro, houve oportunidades para comparação entre os sistemas prisionais nos países latino-americanos que faziam parte da rede e também dos países visitados como parte do intercâmbio com a Europa que não foram sistematizadas, estudadas e analisadas. Por último, o fato da rede não ter sobrevivido o término do acordo aponta para as suas fragilidades.

5. IFLA- International Federation of Library Associations: Working Group on Libraries and Reading.

Esse grupo de trabalho da IFLA funciona como rede porque composto de pessoas de diferentes países que estudam o tema específico da biblioteca prisional e da leitura em prisões. Claramente há muitas semelhanças com o tipo de estudo que começa a ser feito no Brasil sob a inspiração da remição pela leitura. Eu faço parte do GT da IFLA.

O GT propicia um foro internacional para a discussão de ideias, o compartilhamento de experiências e o desenvolvimento de ferramentas para promover e melhorar a eficiência de serviços de bibliotecas e informação para grupos cujo foco é a leitura e bibliotecas em prisões e faz parte de um grupo maior que trabalha com a mesma temática junto a populações vulneráveis com necessidades especiais, Evidentemente, promove cooperação nacional e internacional em todos os níveis.

As metas do grupo incluem levantar informações e dados para subsidiar o que a UNESCO chama de *Policy brief*, que seria um tipo de Nota Técnica sobre a questão de bibliotecas prisionais além de diretrizes internacionais.

6. UNESCO Chair in Prison Education in Quebec, Canada (Cátedra UNESCO de Educação em Prisões de Quebec, Canadá)

A Cátedra UNESCO em pesquisa aplicada para educação em prisões visa promover, estimular e incentivar pesquisa aplicada sobre diversos aspectos de educação em prisões e de fomentar maior interesse e ações concretas sobre o assunto em nível internacional. Em 2021 a Cátedra junto com UIL, vai promover um simpósio internacional sobre educação em prisões.

Esses, então, são alguns exemplos de rede trabalhando com a questão da Educação em Prisões em que a pesquisa existe como, pelo menos, parte da atividade. Os dois casos, mais próximo a nossa realidade, são o primeiro, da Rede de Universidades Escocesas, e o último, a Cátedra UNESCO.

Em busca de uma narrativa...

Porém, para aglutinar pessoas em torno de uma rede de pesquisa precisamos ter uma narrativa comum que nos une e metas comuns que servem como o foco da nossa cooperação. A narrativa termina constituindo o eixo central da nossa rede, no sentido de ser a temática que dá direção e sentido a nossa cooperação em rede. E, é aqui, que eu considero que o trabalho de Yuval Harari nos auxilia bastante.

As narrativas ocupam um lugar na história da humanidade. As nossas tentativas de entender o mundo desconhecido tomam como base histórias. Assim, todas as religiões se fundamentam em histórias criadas por humanos e são relatadas em livros considerados sagrados. Da mesma forma as grandes teorias econômicas de liberalismo, capitalismo, comunismo, socialismo também são fundamentadas em histórias criadas por humanos. Estão entre as grandes narrativas da humanidade.

Para concretizar ainda mais essa discussão das narrativas, gostaria de colocar três exemplos distintos mais recentes de como isso ocorre:

1. No campo da educação houve momentos em que se toma a decisão de tentar criar uma nova narrativa. A UNESCO já assumiu essa tarefa para si várias vezes. Podemos citar o Relatório **Aprender a Ser** de Edgar Faure, de 1972, o Relatório Delors **Um Tesouro a Descobrir** de 1996, o **Repensar a Educação** de 2015 e agora a nova tentativa que se intitula **Futuros da Educação**. A comissão internacional deve apresentar o seu relatório em 2021.
2. As recentes convenções políticas dos dois principais partidos dos EUA – Democratas e Republicanos, oferecem outro exemplo concreto em que cada partido apresenta uma narrativa política muito distinta para o futuro dos EUA.
3. O Movimento **Black Lives Matter** (Vidas negras importam): luta, com cada vez mais insistência, para que a velha narrativa em que *black lives* (vidas negras) não têm importância nenhuma, seja reescrita.

De acordo com Yuval (2017, p.181), comparado aos animais, como lobos ou chimpanzés, o *Homo sapiens* vive em uma realidade de três camadas: entidades objetivas externas – rochas, rios, árvores etc. – experiências subjetivas – medo, alegria e desejo, e, terceiro, contos sobre deuses, dinheiro, nações, corporações. Essa terceira dimensão termina predominando sobre as outras duas.

70.000 anos atrás com a **Revolução Cognitiva**, o Sapiens começou a falar sobre coisas que existiam apenas na sua imaginação. Mas essas histórias permaneceram pequenas e locais. Como

caçadores-coletores, Sapiens não podia cooperar em escala grande. Como comunicar essas histórias para um público maior?

A **Revolução Agrícola** (12.000 anos atrás) propiciou a base material para aumentar e fortalecer as redes intersubjetivas. A agricultura possibilitou alimentar milhares de pessoas em cidades populosas.

No entanto, talvez a invenção mais poderosa tenha vindo 5.000 anos atrás quando os **sumerianos** inventaram a escrita e o dinheiro que permitiram desenvolver sociedades muito mais complexas por ter sistemas mais complexos e eficientes de registro e de comércio.

Antes da invenção da escrita, o tamanho e complexidade de histórias eram limitadas pela capacidade do cérebro humano. Com a escrita era possível criar e registrar histórias complexas e extensas.

Em janeiro de 2019, eu tive o privilégio de visitar o Parque Nacional da Serra da Capivara, no estado de Piauí. O parque constitui um mergulho na história e na natureza pré-históricas. No Parque encontra-se a maior concentração de sítios arqueológicos atualmente conhecida nas Américas, com mais de mil sítios cadastrados. Nos abrigos, o que mais me chamou a atenção foram as milhares de manifestações gráficas – o que podemos chamar de ‘as grandes narrativas pré-históricas’. No Sítio do Boqueirão da Pedra Furada, onde foram feitas as primeiras escavações, as evidências atestam a presença do homem pré-histórico no continente americano desde 48.000 anos. As pinturas rupestres e grafismos gravados sobre os paredões areníticos retratam a relativa harmonia dessa existência entre seres humanos e o meio ambiente, evidenciando **a necessidade narrativa ontológica do ser humano** – a necessidade de registrar a sua vida, as suas formas de reproduzir a vida e suas relações com a natureza e com o desconhecido e oculto.

Assim, fui levado a entender a necessidade de se consolidar uma narrativa básica sobre a questão da educação em prisões que serve para aglutinar pessoas com uma diversidade de formações, mas com algum objetivo comum. Como são pesquisadores, essa narrativa precisa se fundamentar em evidências coletadas por via de pesquisas ou de práticas de extensão. Retornarei a essa narrativa mais tarde na minha exposição.

Essa diversidade em termos acadêmicos também levanta a questão da interdisciplinaridade. Cada disciplina treina os observadores de olhar de uma forma distinta: sociológica, jurídica, pedagógica, psicológica, filosófica etc. Mas também existem os motivos pessoais. Então a nossa rede tem que ser capaz de tecer uma narrativa que reflète a complexidade da realidade que quer abarcar.

Etapas preparatórias

Em termos de pesquisa e a formação de redes pesquisa, eu proponho algumas etapas preparatórias:

1. Sugiro que um ponto de partida para a criação de uma rede possa ser um **questionamento individual**: qual é a minha motivação pessoal para querer pesquisar a questão prisional. Seria saudável desenterrar os nossos esqueletos! Para Reese (2019) esses motivos caem em duas categorias 1) sendo orientadas para si: estudo porque me interessa (*self-oriented*) ou 2) sendo orientadas para outros: estudo porque com isso posso ajudar outras pessoas (*other-oriented*) (Clary and Snyder, 1999). O segundo, no caso do Projeto de Reese, também possui um vínculo forte com o lugar de classe social dos jovens estudantes. No contexto do projeto essa capacidade de identificação entre estudantes e presos gera o que Reese chama do “reflexo recíproco” – gera gratidão dos dois lados e o reconhecimento de que os estudantes aprendem tanto quanto ensinam, e os presos também ensinam o tanto quanto aprendem.
2. **Intra-institucional**: às vezes, nos propomos a criar redes interinstitucionais de pesquisa sem conhecer o que acontece no nosso próprio quintal. Então considero que é importante pelo menos saber o que a nossa própria instituição está produzindo em termos de pesquisa sobre a temática. Na Universidade Federal da Paraíba - UFPB, por exemplo, descobri que existem grupos nos Programas de Pós-graduação em Direitos Humanos (PPGDH), de Educação (PPGE) e em Desenvolvimento e Meio Ambiente (PRODEMA), nos cursos de Direito, Serviço Social, Psicologia, Letras e Saúde, estudando a temática de encarceramento e educação, inclusive que se conhecem pouco.
3. **Nível local e estadual**: entre Universidades (Federal e Estadual) no mesmo estado ou região e com as Secretarias de Educação e Administração Penitenciária.
4. **Nacional**: articulação entre grupos universitários em distintas regiões do país.
5. **Internacional**: estudos comparados entre sistemas prisionais em diferentes países. Esse tipo de estudo nos permite analisar como diferentes formas, modelos e filosofias de educação em prisões funcionam e analisar exemplos de sucesso, desafios e oportunidade. Em geral, temos indícios fortes que existe um denominador comum entre as populações carcerárias da grande maioria dos países: a falta de educação. Existe também uma compreensão que essa falta de educação tem levado a consequências sociais sérias. Como se busca entender essa relação entre delinquência, algum tipo de oferta de educação ou não, e níveis de segurança social são questões de pesquisa.

Sementes de uma narrativa nova

No final voltamos para a questão da narrativa e qual será a base do nosso desejo de mudar a atual narrativa com relação à política prisional. Retornamos aos quatro exemplos de país que Reese identifica – Uganda, Noruega, Escócia e Cingapura – como sendo os que aparentemente estão implementando estratégias novas que resultaram em baixos níveis de encarceramento e em igualmente baixos níveis de reincidência. O caso de Cingapura é especialmente interessante. O foco dessa estratégia é o Projeto Fita Amarela (*Yellow Ribbon Project*) que fixou três objetivos: conscientizar o público sobre a necessidade de dar uma segunda chance aos egressos do sistema prisional e suas famílias; gerar aceitação dos egressos e suas famílias na comunidade; e inspirar ação comunitária para apoiar a reabilitação e reintegração dos egressos na sociedade.

A rede precisa construir uma nova narrativa baseada em práticas e pesquisas que fundamentam a nova narrativa positiva. Existem estudos que demonstram que em termos puramente econômicos, educação é mais custo-eficiente e sensato que encarceramento. De acordo com um estudo para cada ponto percentual que baixaram o índice de reincidência, no estado de Califórnia, significaria uma redução de US\$36,6 milhões, que termina sendo um argumento muito forte para os formadores de política pública.

Ainda sobre o complexo processo de elaborar novas narrativas, vale a advertência de Ivan Illich que argumentou que:

Nem revolução nem reforma pode ultimamente mudar uma sociedade, mas bem se deve contar uma nova história poderosa, tão persuasiva que apague todos os velhos mitos e se torna a história preferida, uma tão inclusiva que junta todas as peças do nosso passado e de nosso presente num conjunto coerente, um que até joga luz sobre o futuro para que possamos dar o próximo passo... Se você quiser mudar a sociedade, há de contar uma história alternativa. (Apud Springer, 2016, p.2)

No nosso caso, a nova história poderosa precisa relacionar o conceito da educação como direito de todos com os três objetivos estabelecidos para o Projeto Fita Amarelo (*Yellow Ribbon Project*): conscientizar o público sobre a necessidade de dar uma segunda chance aos egressos do sistema prisional e suas famílias; gerar aceitação dos egressos e suas famílias na comunidade; e inspirar ação comunitária para apoiar a reabilitação e reintegração dos egressos na sociedade.

Finalizando

Em que sentido é possível de projetar como a pandemia poderá alterar esse campo de **pesquisa e extensão em contexto de privação e restrição de liberdade?** São mudanças permanentes ou

apenas interrupções inconvenientes? Não deveríamos esquecer que há apenas onze anos, em maio de 2009, o Brasil se preparava para realizar a VI Conferência Internacional de Educação de Adultos – VI CONFINTEA, em Belém do Pará. A CONFINTEA teve que ser adiada até dezembro do mesmo ano por motivo da pandemia causada pelo novo vírus de influenza H1N1, a primeira pandemia do 21º Século (entre 2009 e 2010 mais de 200 países registraram casos confirmados desse vírus). Essa primeira pandemia aparentemente teve pouco ou nenhum impacto sobre como desenvolver atividades educacionais em tais situações de emergência. Essa segunda pandemia tem tido um impacto muito mais amplo que o H1N1, especialmente em termos econômicos. O Cardeal Michael Czerny (2020) levanta outra interessante hipótese ao perguntar: **“A pandemia é uma crise ‘global’ por que todos os países da terra foram expostos ou estão sofrendo dela? Ou por que, num mundo dominado por uns poucos países ricos e poderosos, essas são as nações a serem atingidas primeiro e de uma forma especialmente dura?”**.

A minha intuição me sugere que nesse mundo pós-COVID-19, a situação nas unidades penais com suspensão da maioria dos programas educativos; dificuldade de comunicação com o mundo lá fora; falta de informação sobre as famílias; falta de acesso a informações sobre saúde e sobre a COVID – nos farão enfrentar novos desafios enquanto pesquisadores e educadores:

1. Novos temas para pesquisa: saúde física e mental, estratégias educativas, auto-gestão de algumas atividades, acesso a bibliotecas, higiene, etc.
2. Novas estratégias de pesquisa: o como pesquisar, dificuldades de acesso.
3. Crescimento na importância das redes de pesquisa: compartilhamento e comparação de informações.
4. Entender a importância fundamental da articulação entre pesquisa e extensão para confirmar o nosso compromisso com o compromisso.

Referências

CZERNY, Michael (2020). There is no solution without you. New Thinking for a New World – a Tällberg Foundation Podcast. <https://mailchi.mp/tallbergfoundation.org/there-is-no-solution-without-you?e=a3c1851d28>

HARARI, Yuval N. **Sapiens: a brief history of mankind**. Harper, 2014.

HARARI, Yuval N. **Homo Deus: a Brief History of Tomorrow**. Vintage, 2017.

II JORNADA DE ESTUDOS SOBRE EJA EM CONTEXTOS DE PRIVAÇÃO E RESTRIÇÃO DE LIBERDADE

28 e 29 de agosto de 2020
Evento online

HARARI, Yuval N. *21 Lições para o Século XXI*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

HOLLIDAY, Oscar Jara. *The Work of Networking: Intertwining Collaboration and Strengths*. Adult Education and Development - Networking, No. 79, Bonn: VHS/DVV International, 2012.

DE MAEYER, Marc. L'éducation en prisons à la périphérie de l'éducation pour tous. **International Review of Education**, Vol. 65, No. 5, 2019.

RECID. Trabalho em Rede, um conceito que precisa ser aprofundado. 26/01/2007, Waldemir Alfaia Soares. Acessado em 17/08/2020: <http://recid.redelivre.org.br/2007/01/26/trabalho-em-rede-um-conceito-que-precisa-ser-aprofundado-3/>

REESE, Renford. The Prison Education Project. **International Review of Education**, Vol. 65, No. 5, 2019.

SPRINGER, Simon. **The Discourse of Neoliberalism**. London: Rowman & Littlefield, 2016.

II JORNADA DE ESTUDOS SOBRE EJA EM CONTEXTOS DE PRIVAÇÃO E RESTRIÇÃO DE LIBERDADE

28 e 29 de agosto de 2020
Evento online

PARTE 1 – O SISTEMA PRISIONAL

EDUCAÇÃO EM PRISÕES: DISPONIBILIZAÇÃO E OCUPAÇÃO DE
VAGAS PARA A EDUCAÇÃO FORMAL NO SISTEMA PRISIONAL DE
ALAGOAS

SANTOS, Dimas de Lima²

SILVA, Ana Karla Loureiro da³

SILVA, Maria da Conceição Valença da⁴

RESUMO

A educação é direito de todo e qualquer cidadão brasileiro, bem como dever do Estado e da família, consagrado na Constituição Federativa do Brasil de 1988. Trata-se de um direito social fundamental e, por essa razão, as pessoas em situação de privação de liberdade não podem ter esse direito cerceado. O presente trabalho é um aprofundamento da pesquisa realizada por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) da Universidade Federal de Alagoas, intitulada “Políticas Públicas para a Educação no Sistema Prisional: da legislação às ações implementadas no Estado de Alagoas”. Nesta pesquisa, investigamos a oferta de educação formal no Sistema Prisional do Estado de Alagoas, com recorte temporal entre os anos de 2015 e 2016. Já o presente estudo, de abordagem qualitativa, tem como objetivo analisar a disponibilização e a ocupação de vagas na oferta da educação escolar nas unidades prisionais do Estado de Alagoas. Como procedimentos metodológicos foram realizados levantamento bibliográfico, pesquisa documental e entrevista com gestoras vinculadas ao processo educacional das unidades prisionais. O estudo das informações coletadas foi realizado por meio da análise documental. Quanto aos resultados, destacamos: o estado de Alagoas, baseado na legislação nacional, criou resolução própria para garantir o acesso à educação para pessoas em situação de privação de liberdade e elaborou o Plano Estadual de Educação nas Prisões. Observou-se a sazonalidade da oferta da educação formal nos presídios que compõem o sistema penitenciário alagoano, bem como o aumento das vagas ociosas no período que compreende os anos de 2015/2016. Há, ainda, fatores relacionados à falta de segurança, entendida como falta de agentes penitenciários para realizar o traslado dos presos/estudantes entre as celas e as salas de aula. Como considerações finais, também foram tecidos comentários a respeito da oferta de educação no sistema prisional alagoano e como esta pode contribuir para transformar a vida das pessoas em privação de liberdade.

Palavras-chave: Sistema prisional de Alagoas. Educação formal. Oferta de vagas escolares.

² Universidade Federal de Alagoas (UFAL), discente, dimasfilos@gmail.com.

³ Universidade Federal de Alagoas (UFAL), discente, anakarlaloureiro@hotmail.com.

⁴ Universidade Federal de Alagoas (UFAL), docente, conceicao.valenca@yahoo.com.br.

Situando o problema

O sistema prisional de Alagoas encontra-se subdividido entre a capital, Maceió, e a cidade de Arapiraca, situada no agreste alagoano. Em Maceió, localiza-se um complexo composto por 08 (oito) unidades prisionais, subdivididas entre: 1. Presídio Baldomero Cavalcanti de Oliveira; 2. Presídio Cyridião Durval e Silva; 3. Presídio Feminino Santa Luzia; 4. Casa de Custódia da Capital; 5. Centro Psiquiátrico Judiciário Pedro Marinho Suruagy; 6. Núcleo Ressocializador da Capital; 7. Presídio de Segurança Máxima; 8. Colônia Agro-Industrial São Leonardo⁵.

Ao propormos, neste estudo, investigar a oferta de educação formal no Sistema Prisional do Estado de Alagoas, realizamos um recorte temporal entre os anos de 2015 e 2016, anos posteriores à implementação da Resolução Normativa nº 2/2014, direcionada à educação no sistema prisional alagoano, e por tratar-se ainda de um período caracterizado pela atualização da segunda versão do Plano Estadual de Educação nas Prisões (PEEP/AL)⁶, documento sobre o qual nos debruçamos para entender as ações que estavam sendo desenvolvidas em nossa capital no tocante à educação em prisões.

Durante o percurso da pesquisa, foi possível verificar que as unidades que prestaram ininterruptamente a educação formal foram o Centro Psiquiátrico, o Núcleo Ressocializador da Capital e o Presídio do Agreste, ao tempo em que o Presídio Feminino Santa Luzia oscilou quanto aos períodos de oferta da educação formal. A unidade Baldomero Cavalcanti, a partir de julho de 2015, não teve atividades de educação formal e, no ano de 2016, não houve oferta de educação formal. Em relação à unidade Cyridião Durval, a oferta de educação formal, no ano de 2015, também oscilou em sua ocupação de vagas, porém no ano de 2016 a situação ficou mais problemática, pois a partir de julho não houve oferta de educação formal. O principal motivo para que isso ocorresse foi a falta de segurança.

Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, cujo objetivo é analisar a disponibilização e a ocupação de vagas na oferta da educação escolar nas unidades prisionais do Estado de Alagoas. Quanto aos procedimentos metodológicos, realizamos levantamento bibliográfico e pesquisa documental. Para Lüdke e André (2013), os documentos são importantes fontes de informações, situadas histórica e politicamente por estarem inseridas em determinados contextos,

⁵ Disponível em: <http://www.seris.al.gov.br/unidades-do-sistema/presidio-de-seguranca-maxima>

⁶ Visando à ampliação e à qualificação na oferta de educação nos estabelecimentos penais, a elaboração e efetivação do PEEP configuram-se como parte da proposição para obtenção de apoio financeiro oriundo do Fundo Penitenciário Nacional.

com possibilidades de fazer emergir significativas evidências. Em complementaridade, foram realizadas entrevistas com gestoras vinculadas ao processo educacional das unidades prisionais. Sabemos que a entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações sobre determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional (MARCONI; LAKATOS, 2003). Na entrevista, a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde (LÜDEK; ANDRÉ, 2013).

Durante o percurso de coleta e análise dos dados para apresentação de resultados, buscamos manter a devida sintonia, considerando a natureza do objeto de estudo, os objetivos propostos pela pesquisa e a metodologia para abordagem da investigação.

Cabe destacar dois aspectos quanto à oferta de educação formal. Primeiro: a Resolução Normativa nº2/2014 de Alagoas estabelece que a oferta de educação no sistema prisional seja destinada a todos os encarcerados: condenados, provisórios e os que cumprem medida de segurança. No entanto, observamos que nem todas as unidades prisionais ofertam educação, visto que há aquelas que se caracterizam como casa de passagem, ou seja, local onde alguns presos estão aguardando julgamento. O segundo aspecto relevante se refere à Escola Estadual de Educação Básica Educador Paulo Jorge dos Santos Rodrigues, vinculada à Secretaria Estadual de Educação, responsável pela emissão da documentação de escolaridade dos presos/estudantes, o que garante, desta forma, o direito daqueles que, ao saírem do sistema prisional, desejam dar segmento aos estudos em outra instituição educacional.

Com efeito, o nome escolhido para a escola deve-se ao trabalho de alfabetização desenvolvido por um apenado na década de 1980, o que fortalece a implementação de iniciativas educacionais no Sistema Prisional Alagoano. Paulo Jorge dos Santos Rodrigues torna-se uma personagem importante nesse cenário, uma vez que, após ser preso portando maconha, iniciou, por conta própria, atividades educativas dentro da prisão. Contratado pela Secretaria Estadual de Alagoas, dentre outras funções, Paulo Jorge atuou como professor, ocupou a Gerência de Educação e contribuiu para a busca e difusão de espaços de alfabetização para aqueles que, por motivos diversos, não se alfabetizaram e/ou desejavam retornar à sala de aula e concluir seus estudos:

A verdade é que mesmo o alvará de soltura transformado em poesia não fez mais Paulo Jorge dos Santos Rodrigues sair do sistema prisional. 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).

O reconhecimento da importância de um detento na efetivação de ações de cunho educativo e a participação direta junto aos seus pares apenas reafirma o poder transformador da educação. A escola teve/tem um papel fundamental na constituição e promoção da oferta de educação, possibilita a continuidade dos estudos aos que recebem liberdade provisória e/ou concluem sua pena e amplia seu atendimento não somente à população carcerária, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), mas também à comunidade do seu entorno.

Diante desse contexto, este estudo buscou contribuir para a ampliação das discussões em torno do processo educacional no sistema prisional de Alagoas, no sentido de evidenciar perspectivas relacionadas à implementação de políticas públicas educacionais nas prisões, principalmente no que concerne à disponibilização e à ocupação de vagas para a educação formal.

A instituição prisão: algumas considerações

A educação no Sistema Prisional Brasileiro tem sido objeto de muitas discussões e pesquisas, pois se compreende que esta pode ser um dos primeiros passos para favorecer uma ressocialização num ambiente tão hostil como a prisão. Nos dizeres do Foucault, a prisão é um ambiente que dociliza os diversos corpos por meio de “[...] uma certa política do corpo, uma certa maneira de tornar dócil e útil a acumulação dos homens” (2008, p. 252).

Ao tratarmos a instituição prisão, contamos com escritos de Michel Foucault, especificamente na obra *Vigiar e Punir: nascimento da prisão* (2008) para um melhor entendimento desse processo evolutivo. Ao longo do tempo, a prisão tornou-se eficiente em cumprir o seu papel de punição e, com isso, a detenção passou a representar a necessidade que o sistema tinha para repreender e manter a ordem. Com a evolução da sociedade, a exposição não fazia mais sentido, ou seja, o suplício como forma de castigo, por exemplo, precisou ser substituído. E, nesse sentido, a detenção se tornou um instrumento eficaz. Foucault compreende que a detenção possui uma finalidade específica, uma vez que “[...] se tornou a forma essencial de castigo. No Código Penal de 1810, entre a morte e as multas, ela ocupa, sob um certo número de formas, quase todo o campo das punições possíveis” (FOUCAULT, 2008, p. 95).

Assim a instituição prisão ganha um significado ainda maior, pois não será mais a exposição do castigo nem o suplício; a punição é física, mas também atinge a alma. A esse respeito, argumenta Foucault que:

O aparelho da penalidade corretiva age de maneira totalmente diversa. O ponto de aplicação da pena não é a representação, é o corpo, é o tempo, são os gestos e as atividades de todos os dias; a alma, também, mas na medida em que é sede de hábitos. O corpo e a alma, como princípios dos comportamentos, formam o elemento que agora é proposto à intervenção punitiva. Mais que sobre uma arte de representações, ela deve repousar sobre uma manipulação refletida do indivíduo (FOUCAULT, 2008, p. 106).

O que se compreende a partir da leitura de Foucault é que a prisão surgiu com uma intencionalidade: criar corpos dóceis a serviço do Estado. A disciplina foi fundamental para que a instituição prisão continuasse e sobrevivesse até os dias atuais e no modelo que se segue.

No processo de controlar os corpos, a disciplina é fundamental para conseguir os resultados dos corpos dóceis; é a partir da disciplina que se conseguirá o resultado de corpos obedientes e moldados para exercer o que for determinado. Para Foucault a “[...] disciplina “fabrica” indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício” (FOUCAULT, 2008, p. 143).

A partir do exposto, é possível entender, ainda que superficialmente, o propósito da prisão dentro da sociedade. Na sequência, trataremos a respeito das prisões brasileiras no que diz respeito a algumas políticas públicas que as regulamentam, com discussões importantes que podem contribuir para uma melhor compreensão das proposições inerentes à educação no âmbito prisional.

Políticas públicas para educação em prisões

As políticas públicas de uma sociedade são criadas para amparar a população e subsidiar o direito à saúde, à educação, à moradia e à segurança, dentre outros. Esse é um conjunto de direitos que todos os cidadãos brasileiros têm garantidos pela Constituição Federal Brasileira de 1988. A esse respeito, Silva e Silva afirmam que “[...] as políticas públicas voltadas à educação nas prisões são necessárias e importantes à medida que podem subsidiar e favorecer o processo de ressocialização das pessoas em situação de privação de liberdade” (2018, p. 113). Entretanto, é preciso destacar como a degradação do Sistema Penitenciário Brasileiro tem transformado as instituições prisionais em verdadeiros “depósitos de pessoas”, o que contribui para a não efetivação da oferta educacional (SILVA, 2017, p. 21).

Nesse sentido, é preciso atentar para a oferta de educação em prisões, pois este é um dos fatores por meio dos quais poderá ser viabilizada a ressocialização das pessoas que se encontram em situação de privação de liberdade, porque estas poderão dispor de instrumentos e processos

formativos para que, quando cumprida a pena, vislumbrem almejar e encontrar perspectivas de vida na inserção social.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Sistema Prisional, a nosso ver, tem a missão de contribuir com as pessoas em privação de liberdade que, por diversos motivos, podem estar sem perspectivas para melhorar suas vidas. A oferta de educação formal no sistema prisional pode possibilitar mudanças, pois:

Há que se ter presente que o aprisionado necessita ter não somente suas necessidades básicas atendidas, pois o empobrecimento material a que é submetido é visto como uma perda dolorosa, uma ameaça à sua imagem como membro da sociedade. Mesmo sendo restrita a sua oportunidade de fazer escolhas, a sala de aula contribui no sentido de resgatar sua autonomia, num espaço em que está submetido a regras e comandos destinados a controlar o seu comportamento nos mínimos detalhes (ONOFRE, 2011, p.278).

Com efeito, as políticas públicas de educação voltadas ao Sistema Prisional Brasileiro precisam primar por uma educação de qualidade, para além do conteúdo técnico-científico, que viabilize a transformação e a humanização, ou seja, uma educação que seja prática de liberdade, como diz Freire (1987, p. 70): “[...] a educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens”.

Para que as políticas públicas cumpram sua missão, é importante considerar o que o preso/estudante tem a dizer; é necessário ouvi-lo, pois assim como afirma Paulo Freire (1987), a palavra transforma o mundo e será buscando essa transformação que as políticas públicas devem possibilitar a educação nos espaços de privação de liberdade. Nessa perspectiva, a comunicação é imprescindível para uma educação libertadora, “[...] pois somente na comunicação tem sentido a vida humana” (FREIRE, 1987, p. 64). E, ainda respaldados no pensamento de Paulo Freire (1987), é preciso compreender que a educação ofertada no Sistema Prisional Brasileiro precisa ser pensada considerando as necessidades das pessoas privadas de liberdade.

A educação precisa ser problematizadora, pensada para e com os presos/estudantes, uma vez que estes têm desejos, anseios, interesses e necessidades diferentes, possibilitando a construção de seres em constante mudança, em constante transformação interior e não apenas sujeitos reclusos para o cumprimento da pena.

Na perspectiva de oferta da educação formal nas unidades prisionais e buscando alinhar-se às políticas públicas nacionais, o Estado de Alagoas criou uma legislação própria para regulamentar a oferta de educação no sistema prisional, e é sobre esta questão que trataremos a seguir.

A oferta de educação no Sistema Prisional do Estado de Alagoas

Os aportes legais que corroboram para a garantia da oferta de educação nas unidades prisionais em Alagoas, a exemplo da Resolução Normativa nº 2/2014, dispõem, dentre outros assuntos, “[...] 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” (ALAGOAS, 2014, p.1). Outro dispositivo relevante é o Plano Estadual de Educação nas Prisões (PEEP) (2015).

Em sintonia com os objetivos desta pesquisa e para discussão dos dados da oferta educacional, foram definidos como recorte temporal os anos de 2015 e 2016, cujas informações serão apresentadas por meio de gráficos que compõem o Relatório Sintético da Assistência Educacional do Sistema Penitenciário Alagoano. Quanto à escolha do biênio justifica-se, visto que a legislação que trata sobre a educação no sistema prisional em Alagoas é a Resolução Normativa nº 2, publicada em 2014. Desse modo, entendemos que os relatórios fornecidos estão em consonância com a legislação vigente e possibilitam, inclusive, alicerce para futuras investigações.

As análises das bases legais constituíram-se a partir de legislações nacionais, que servem de pilar para consolidação dos documentos norteadores da educação em prisões no Estado de Alagoas. No tocante à oferta de educação nas unidades prisionais, objeto que norteia este estudo, é respaldada pela Resolução Normativa nº 2/2014 e no Plano Estadual de Educação nas Prisões (PEEP, 2015) como documento complementar que determina:

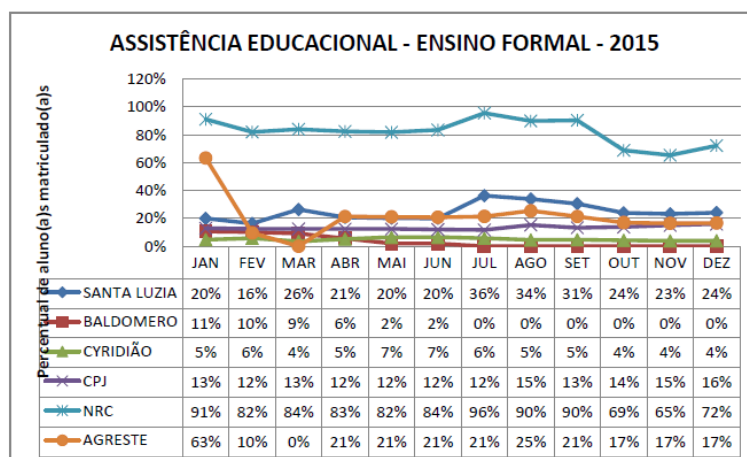
A oferta de educação no sistema prisional segue as orientações da Gerência de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Estadual de Educação. Estas orientações cobrem toda a rede, porém no caso da oferta para os privados de liberdade as orientações precisam de alguns ajustes que só poderão ser feitos mediante a normatização da educação de jovens e adultos no âmbito do sistema prisional como prevê a Resolução nº 02 de 2010 do CNE. A escola de referência, além de atender às especificidades apresentadas pelo sistema prisional também terá como objetivo ser referência em estudos e pesquisas para atender a formação e capacitação dos profissionais atuantes nas prisões (ALAGOAS, 2015, p. 58).

A educação no sistema prisional ainda possibilita ao preso/estudante remir dias de sua pena pelo estudo, ou seja, a partir do estudo, os custodiados conseguem diminuir sua pena.

Nesse sentido, a educação pode fazer muita diferença na vida dos presos/estudantes quando é oferecida nas prisões e, a partir dos documentos fornecidos pela Secretaria de Ressocialização e Inclusão Social (SERIS), é possível uma aproximação sobre como ocorre a educação no sistema prisional alagoano.

Na sequência, é analisada a oferta de educação formal a partir do gráfico de assistência educacional de 2015 da SERIS:

Gráfico 1 - Relatório Sintético da Assistência Educacional do Sistema Penitenciário Alagoano



Fonte: Secretaria de Ressocialização e Inclusão Social (SERIS).

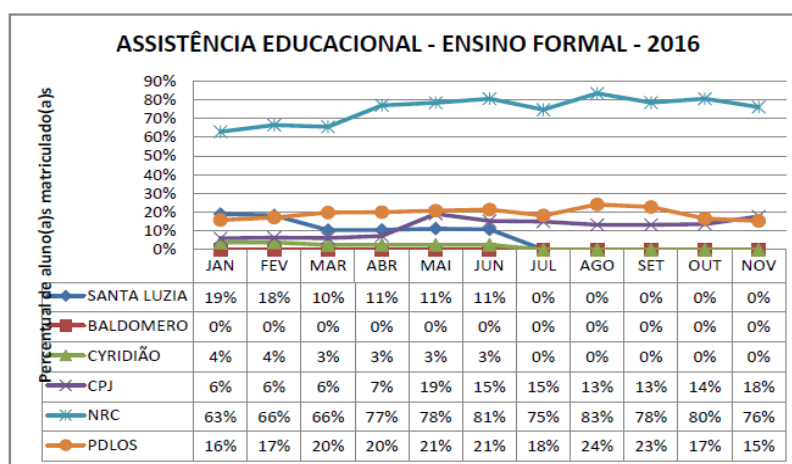
O gráfico de assistência educacional no ensino formal de 2015 mostra que a unidade prisional que teve maior número de oferta na educação formal foi o Núcleo Ressocializador da Capital, que dispunha de 199 vagas e contou com 106 matrículas. Em relação à unidade feminina Santa Luzia, o gráfico demonstra que houve assistência educacional durante todo ano de 2015, com 136 vagas disponíveis e com 86 mulheres matriculadas. Na unidade prisional Baldomero Cavalcanti de Oliveira, não houve matrícula entre os meses de julho a dezembro, como é possível observar no gráfico. Já a unidade Cyridião Durval, apesar de ofertar educação escolar, não conseguiu atingir 10% de matrículas ao longo do ano de 2015. Esses dados, em números, significam que foram ofertadas 120 vagas, mas houve apenas 30 alunos matriculados.

Em relação ao Presídio do Agreste, que teve assistência educacional durante todo o ano de 2015, houve uma oferta de 280 vagas, porém com apenas 171 alunos matriculados. Quanto ao Centro Psiquiátrico Judiciário teve uma oferta de 13 vagas, sendo todas ocupadas ao longo do ano.

O documento fornecido pela SERIS mostra que foram disponibilizadas 1.148 vagas, sendo 413 alunos matriculados. Desse modo, é possível verificar que o número de matrículas é consideravelmente menor que o número de vagas ofertadas, não chegando nem à metade do total. As informações apresentadas no gráfico 1 representam as peculiaridades inerentes ao contexto da educação em prisões, visto que, mesmo compondo um mesmo sistema carcerário, cada unidade possui um movimento singular.

A oferta de educação formal do ano de 2016 é analisada a partir do gráfico apresentado a seguir:

Gráfico 2 - Relatório Sintético da Assistência Educacional do Sistema Penitenciário Alagoano



Fonte: Secretaria de Ressocialização e Inclusão Social – SERIS

O gráfico de assistência educacional no ensino formal referente a 2016 mostra que o Núcleo Ressocializador da Capital ofertou 119 vagas e houve 115 matrículas; o Presídio do Agreste disponibilizou 260 vagas ocupadas em sua totalidade e a Unidade Prisional Feminina Santa Luzia disponibilizou 80 vagas, reduzidamente ocupadas nos meses iniciais, porém sem atividade de matrícula entre os meses de julho a novembro. A ausência de matrícula caracterizou-se como fato recorrente nas demais unidades que compõem o sistema prisional.

A partir do Relatório de Assistência Educacional, é possível constatar que, das 1.001 vagas disponibilizadas, nem a metade foi ocupada com matrículas, uma vez que o número de alunos matriculados foi apenas 388.

Ao analisarmos o relatório referente ao ano de 2016, verificamos a suspensão das aulas na maioria das unidades prisionais, dado que nos inquietou, visto que a justificativa contida nos relatórios se referia à falta de segurança. Confirmada a suspensão das aulas na maioria dos presídios, buscamos maiores detalhes nas falas de algumas gestoras vinculadas à educação no sistema prisional. Foi perguntado às gestoras sobre possíveis fatores que contribuíram para essa suspensão e de acordo com a Gestora 1 (G1) “[...] subtende-se, principalmente, pela falta de agentes”, informação corroborada pela Gestora 2 (G2) ao afirmar que a suspensão da oferta educacional escolar ocorreu devido “[...] à falta de agentes penitenciários nas unidades prisionais”.

Nesse sentido, é possível inferir que a falta de agentes penitenciários implicou diretamente no funcionamento da escola e também na oferta da educação formal. Ao que parece, essa situação comprova a fragilidade da oferta da educação no ambiente prisional. De acordo com Silva e Silva:

[...] a quantidade de vagas disponíveis para a oferta de educação formal não se encontra totalmente preenchida, dentre outros fatores, pela falta de segurança, ocasionada pelo número reduzido de agentes penitenciários [...] outro fator relevante que precisa de atenção das instâncias públicas responsáveis é a carência de concursos públicos para a contratação de professores para atuarem na educação formal, uma vez que, no atual cenário, o quadro de docentes que atuam na educação formal das unidades prisionais alagoanas é composto, em sua quase totalidade, por professores denominados “monitores”, situação que só desqualifica e desvaloriza os profissionais e a profissão docente (SILVA; SILVA, 2018, p. 119).

Diante dos dados apresentados, das falas das gestoras e com base em outros estudos e pesquisas inerentes à educação no sistema prisional alagoano, evidencia-se uma soma de fatores que podem estar diretamente relacionados ao declínio da oferta de vagas na educação formal e a sua devida ocupação.

Notadamente há salas, professores(as), demanda para as vagas escolares, mas a ausência de segurança descrita nos documentos e corroborada pelas falas das gestoras entrevistadas configura-se, ao que parece, como o principal fator de impacto na oferta de educação nas unidades prisionais. Os dispositivos legais não podem se efetivar sem que haja vontade política para executá-los. Desse modo, é importante entender o quanto a escassez de concursos públicos para a contratação de profissionais, sobretudo, de agentes penitenciários, pode ser um fator complicador, dentre outros, para que os privados de liberdade tenham acesso à educação.

Com efeito, se compararmos a oferta de educação formal no ano de 2016 em relação a 2015, é possível constatar que há uma redução considerável, tanto na oferta, quanto na ocupação das vagas. Ou seja, a oferta da educação, apesar de acontecer, ainda sofre com problemas que impedem e/ou dificultam que os(as) professores(as) e os presos/estudantes consigam chegar às salas de aula.

Ao observarmos os dados do Núcleo Ressocializador da Capital (NRC) e compararmos com as demais unidades prisionais, as informações provocam várias inquietações e questionamentos, pois permitem refletir como o sistema penitenciário brasileiro é precário e precisa melhorar para cumprir o papel de viabilizar processos de ressocialização e de inclusão social. No entanto, o NRC é uma unidade prisional diferenciada, considerada como presídio-modelo. Esta unidade dispõe de mais salas de aula, todos são apenados, cumprindo os últimos anos, não há superlotação e uma das condições para permanência nesta unidade prisional é trabalhar e estudar. Como verificado, são oferecidas condições minimamente necessárias para manutenção e equilíbrio entre vagas ofertadas e matrículas

efetuadas, favorecendo a oferta educacional escolar. Esta realidade se contrapõe às demais unidades, que de acordo com os relatórios e as falas das gestoras, enfrentam situações adversas, inclusive a rotatividade de apenados transferidos para outras unidades da federação.

Os dados apresentados pelos documentos oficiais da SERIS, representados por meio dos gráficos 1 e 2, levam-nos a pensar que a baixa ocupação das vagas ofertadas ainda é reflexo da desatenção e da falta de entendimento de que a educação nas prisões pode contribuir com o processo de humanização dos privados de liberdade, no sentido de possibilitar que se tornem seres críticos, reflexivos e que tenham possibilidades de melhoria do ponto de vista social, emocional, além de outras propiciadas pela escola. Tal situação, ao que parece, também é reflexo da falta de interesse por parte do poder público em possibilitar concursos, tanto na área da segurança pública, quanto na área da educação, para que a defasagem de pessoal possa ser amenizada.

Apesar de seu papel libertador, a educação ainda esbarra no óbice do sistema carcerário brasileiro, que entende o presídio como “[...] um lugar cuja preocupação principal é a segurança e a detenção das pessoas ali encarceradas” (IRELAND, 2010, p. 29) e, portanto, não consegue atingir o fim último de seu propósito dentro da prisão no que concerne à ressocialização e à reinserção, no convívio social, das pessoas em privação de liberdade.

Considerações Finais

A educação, no sistema prisional, sempre será um grande desafio, seja em virtude da falta de interesse do poder público em desenvolver políticas públicas ou pôr em funcionamento as que já existem, ou pela falta de condições adequadas e interesse de alguns(as) docentes em atuar dentro de um cenário tão destoante da realidade da maioria das pessoas.

Conforme evidenciamos ao compararmos os biênios analisados, em 2015, ano seguinte à implementação da Resolução Normativa nº 02/2014 e da elaboração do Plano Estadual de Educação nas Prisões – PEEP (2015), o sistema prisional ofertou 1.148 vagas, das quais foram ocupadas apenas 413; em 2016 foram ofertadas 1.001 vagas, sendo ocupadas apenas 388, com destaque para uma paralisação da oferta de educação na maioria das unidades que compõem o sistema, ou seja, mesmo subsidiada por mecanismos legais, não há o aporte material que garanta a efetividade da educação. Cabe destacar que este estudo configura-se apenas como um pequeno contributo às discussões frente à invisibilidade dessa parcela da população marginalizada pela sociedade.

O ambiente hostil da prisão pode ser ressignificado para as pessoas encarceradas que querem modificar suas realidades ao retornarem o convívio social, fora da prisão. Para que isso possa

acontecer, entendemos que um dos principais processos é o da educação e, nesse sentido, é preciso concebê-la como libertadora, capaz de transformar, uma educação que, nos dizeres de Paulo Freire (1987), seja para seres inconclusos e em constante construção.

Conclui-se, assim, que a educação nas prisões alagoanas pode ser uma peça-chave para contribuir com a vida das pessoas que estão em situação de privação de liberdade. Nessa perspectiva, considera-se a importância deste trabalho para o cenário alagoano, pois contribui para que discussões e estudos sobre educação em prisões sejam cada vez mais difundidos e problematizados em Alagoas, fomentando a desmistificação do senso comum de que a prisão é apenas um ambiente de detenção e cumprimento de pena.

Referências

ALAGOAS. **Plano Estadual de Educação nas Prisões (biênio 2016/2017)**. Alagoas, 2015.

_____. **Relatório Sintético da Assistência Educacional do Sistema Penitenciário Alagoano**. Secretaria de Ressocialização e Inclusão Social (SERIS) 2015.

_____. **Relatório Sintético da Assistência Educacional do Sistema Penitenciário Alagoano**. Secretaria de Ressocialização e Inclusão Social (SERIS) 2016.

_____. **Resolução Normativa nº 02/2014**. Alagoas, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 35. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

IRELAND, Timothy D. Anotações sobre a educação em prisões: direito, contradições e desafios. In: CRAIDY, Carmem Maria (Org.). **Educação em prisões: direito e desafio**. Porto Alegre: Ed. Da UFRGS, 2010.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2013.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Educação escolar na prisão: controvérsias e caminhos de enfrentamento e superação da cilada. In: LOURENÇO, Arlindo da Silva; ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano (Orgs.). **O espaço da prisão e suas práticas educativas: enfoques e perspectivas contemporâneas**. São Carlos: EdUFSCar, 2011.

II JORNADA DE ESTUDOS SOBRE EJA EM CONTEXTOS DE PRIVAÇÃO E RESTRIÇÃO DE LIBERDADE

28 e 29 de agosto de 2020
Evento online

SILVA, Maria da Conceição Valença da. A EJA no Brasil e as políticas públicas para a educação de pessoas privadas de liberdade. In: DIÓGENES, Elione Maria Nogueira; SILVA, Maria da Conceição Valença da (Orgs.). **Políticas públicas em educação: episteme e práticas**. Curitiba: CRV, 2017.

SILVA, Ana Karla Loureiro da; SILVA, Maria da Conceição Valença da. A educação nas unidades prisionais de Alagoas: cenário de oferta e ações implementadas. In: PIMENTEL, Elaine; SILVA, Maria da Conceição Valença da (Orgs.). **Educação em prisões: princípios, políticas públicas e práticas educativas**. Curitiba: CRV, 2018.

A EXPERIÊNCIA ESCOLAR NA PRIVAÇÃO DE LIBERDADE PARA MULHERES EGRESSAS DO SISTEMA PENITENCIÁRIO

FALCADE, Ires Aparecida⁷

RESUMO

Este artigo trata da apresentação sobre o aspecto referente a parte da pesquisa de doutorado FALCADE (2019), “A (Re) inserção social de mulheres com histórias de privação de liberdade” realizada no setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. A referida pesquisa teve caráter exploratório, de cunho qualitativo, envolvendo 20 mulheres egressas do sistema penitenciário de Curitiba e Região metropolitana. O objetivo foi o de analisar como a Gestão do Cuidado no Sistema Penitenciário do Paraná, traduzida como Políticas Públicas, favorecem a (re) inserção social de mulheres com histórias de privação de liberdade. A coleta de dados foi realizada mediante questionário com 46 questões e observação durante sua aplicação. A análise dos dados se deu com a Análise Clínica e Núcleos de Significação de Aguiar e Ozella (2006), assim como a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner (1996), Foucault (2010) e Gilligan (1990) como embaixadores teóricos. A pesquisa foi aprovada pelo comitê de ética da UFPR e, de forma geral, trata do impacto psicossocial, dos direitos humanos, e das dificuldades no retorno à sociedade enfrentado pelas mulheres participantes da pesquisa. Os resultados apresentados evidenciam a necessidade da aplicação da Lei de Execução Penal quanto às prerrogativas dos Direitos Humanos na (re) inserção social, reformulação da política de drogas, implantação de penas alternativas e políticas públicas de diminuição das desigualdades sociais com educação, geração de renda e qualificação profissional, dentro e fora dos muros e grades. O recorte aqui apresentado, aborda os aspectos da escolarização vivenciada pelas mulheres egressas enquanto estiveram em privação de liberdade. Abordaremos os impactos do acesso e participação à educação formal ofertada enquanto estiveram sob a tutela do Estado.

Palavras-chave: Desigualdade Social. Educação. Desenvolvimento Humano. Políticas Públicas.

⁷ UFPR, pesquisadora colaboradora, iresfalcade@hotmail.com.

Este artigo aborda um recorte da tese de doutorado defendida na UFPR: FALCADE (2019) “A (Re) inserção social de mulheres com histórias de privação de liberdade”. Ao propormos a abordagem sobre o atendimento e experiência escolar na privação de liberdade que as mulheres egressas do sistema penitenciário, participantes da pesquisa, passaram, evidenciamos a perspectiva dos Direitos Humanos, cidadania e (re) inserção social das mesmas.

A pesquisa que deu origem a este artigo, foi desenvolvida no setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, atendendo aos requisitos e exigências do programa de Pós-Graduação em Educação na linha Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano sob orientação da Dra. Araci Asinelli-Luz. Com caráter exploratório, cunho qualitativo, teve a participação de 20 mulheres egressas do sistema penitenciário de Curitiba e Região metropolitana. O objetivo da tese foi analisar como a Gestão do Cuidado no Sistema Penitenciário do Paraná, traduzida como Políticas Públicas, favorecem a (re) inserção social de mulheres com histórias de privação de liberdade. Utilizou-se, como instrumento para a coleta de dados, um questionário contendo 46 questões e observação durante sua aplicação, utilizando a Análise Clínica e Núcleos de Significação de Aguiar e Ozella (2006) para a análise dos dados coletados. O embasamento teórico voltou-se para a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner (1996), Foucault (2010) e Gilligan (1990). A pesquisa foi aprovada pelo comitê de ética da UFPR seguindo criteriosamente todas as orientações técnicas com pesquisa com seres humanos. A tese trata do impacto psicossocial na perspectiva dos Direitos Humanos no regresso a liberdade e convívio em sociedade enfrentado pelas mulheres participantes da pesquisa. Como resultados apresentados se evidenciam a necessidade e importância da aplicação da Lei de Execução Penal na (re) inserção social, reformulação da política de drogas, implantação de penas alternativas e Políticas Públicas de diminuição das desigualdades sociais com oportunidades e acesso à educação, geração de emprego e renda e qualificação profissional, dentro e fora dos muros e grades. O recorte aqui apresentado, aborda os aspectos e experiências no espaço escolar vivenciada pelas mulheres egressas enquanto estiveram em privação de liberdade. Abordaremos os impactos do acesso e participação à educação formal ofertada enquanto estiveram sob a tutela do Estado.

A pesquisa que deu origem a este artigo assume o método qualitativo de caráter exploratório. Endossados pelos argumentos de Gil (2007) a pesquisa exploratória possibilita uma maior familiaridade com o problema pesquisado, na tentativa de explicitar e elucidar o problema. Este tipo de estudo permite ao investigador/a aumentar a experiência em torno de determinado problema,

possibilitando o aprofundamento de uma realidade específica. Por sua vez o método qualitativo permite produzir novas e importantes informações. Por este método nos preocupamos com a compreensão do fenômeno estudado por meio da explicação da dinâmica das relações sociais. Minayo (2001) explicita que este tipo de pesquisa utiliza o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, focando o espaço mais profundo das relações, de processos e de fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. É comumente utilizada em ciências sociais, psicologia e educação onde a subjetividade das informações faz a diferença na coleta de dados. Por esta razão, o instrumento utilizado para esta pesquisa (questionário contendo 46 questões) buscaram compreender, elucidar, explicitar e buscar a precisão das relações e informações acerca da vivência destas mulheres participantes da pesquisa, bem como observar as diferenças e particularidades entre o mundo social e o mundo individual de cada participante, buscando resultados efetivos e fidedignos.

O material coletado na pesquisa por meio do questionário e observações foi analisado pela técnica dos Núcleos de Significação (AGUIAR; OZELLA 2006). Inicialmente, foram realizadas leituras denominadas “flutuantes” que revelaram os pré-indicadores que formam a base da construção dos dados reunidos por núcleos de significação. Esta leitura fica focada na localização das respostas aos objetivos da pesquisa. Assim, seguindo as orientações dos/as autores/as, selecionamos e destacamos palavras inseridas neste contexto que tinham significado e relevância nas histórias de vida apresentadas.

A sociedade contemporânea aplica o encarceramento e o código civil com o objetivo no castigo, com enfoque punitivo para a pessoa diante de qualquer falha cometida. Pouco se analisa e conhece sobre os impactos da privação de liberdade na vida das pessoas que passaram por esta experiência. Um dos objetivos da prisão possibilitar a (re) inserção social e a (re) socialização de homens e mulheres criminosos/as muito além da mera punição pelos erros cometidos. É na perspectiva humanizadora e (re) socializadora que a educação é pensada e ela se torna imprescindível neste processo.

Para FALCADE (2019)

[...] é importante ressaltar, na perspectiva de cooperação e respeito à dignidade da pessoa humana, que devemos dar uma nova chance e voto de confiança à pessoa que passou por privação de liberdade. Pela prática do crime, sabemos que a pessoa deve e merece ser punida; porém, não dá o direito à sociedade ser cruel e sujeitar esta pessoa às condições sub-humanas de vida. É importante lembrar que, ao ser condenada, a pessoa perde o direito à liberdade e não às condições dignas de ser humano que deve ser tratado com respeito e humanidade. (p.42).

Não basta querer ou desejar que as pessoas melhorem magicamente e se (re) insiram automaticamente na vida social após cumprirem sua pena. A condição de vida destas mulheres, bem como de suas famílias e comunidades, sempre se mostrou bastante frágil e vulnerabilizada pela negação de direitos e condições precárias de existência. O quadro abaixo mostra a condição das mulheres após saírem da prisão, já no regresso a sociedade. Expressa o pouco investimento em educação e profissionalização das mulheres enquanto estiveram privadas de liberdade,

Identificação das participantes da pesquisa

Identificação	Idade	Escolaridade	Estado civil	Nº de filhos/as	Profissão	Delito
Participante 1	36	Fundamental incompleto	União estável	4	Doméstica Diarista Auxiliar de produção Prostituta	Tráfico de drogas
Participante 2	30	Fundamental incompleto	Casada	3	Vendedora	Tráfico de drogas
Participante 3	28	Ensino médio incompleto	Solteira	2	Vendedora, camareira	Homicídio, ocultação de cadáver, cárcere privado, tortura e dano moral
Participante 4	28	Fundamental incompleto	União estável	1	Auxiliar de serviços gerais, receptionista	Não informou
Participante 5	35	Fundamental incompleto	Solteira	3	Lavanderia serviços gerais	Tráfico de drogas
Participante 6	33	Fundamental incompleto	Solteira	2	Dona de casa	Assalto
Participante 7	43	Fundamental incompleto	Casada	2	Diarista e agricultura	Homicídio
Participante 8	43	Ensino médio incompleto	Solteira	Não	Doméstica, diarista, vendedora	Homicídio
Participante 9	23	Fundamental incompleto	Solteira	Não	Prostituição	Assalto
Participante 10	18	Fundamental incompleto	Solteira	Não	Prostituição	Tráfico de drogas
Participante 11	27	Fundamental incompleto	Casada	4	Doméstica	Tráfico de drogas
Participante 12	46	Fundamental incompleto	Divorciada	3	Serviços gerais	Homicídio

Identificação	Idade	Escolaridade	Estado civil	Nº de filhos/as	Profissão	Delito
Participante 13	33	Ensino Médio	Solteira	Não	Balconista de panificadora	Assalto – 157
Participante 14	24	Fundamental incompleto	Solteira	1	Vendedora	Tráfico de drogas
Participante 15	25	Fundamental incompleto	Divorciada	Não	Recepcionista/atendimento ao público	Tráfico de drogas e assalto 157
Participante 16	27	Fundamental incompleto	Solteira	1	Atendente de lanchonete	Homicídio
Participante 17	22	Fundamental incompleto	Solteira	1	Nunca trabalhou	Furto
Participante 18	25	Fundamental incompleto	Casada	4	Garota de programa doméstica	Tráfico de drogas, corrupção, acareação
Participante 19	58	Superior completo	Divorciada	1	Professora, oficial de justiça, fórum	Peculato
Participante 20	58	Analfabeta	União estável	3	Agricultora	Tentativa de homicídio

Fonte: FALCADE (2019, p. 46)

O quadro acima extraído da tese FALCADE (2019) expressa a dura realidade de abandono social e familiar destas mulheres. Vamos mirar para análise e discussão a questão escolar expressa no nível de instrução alcançado por elas. Esses dados expressam a vida escolar após a saída da prisão, portanto retrata a escolarização de antes e durante a prisão, denotando que 80% delas não concluiu o Ensino Fundamental, 10% não concluiu o Ensino Médio, 5% concluiu o Ensino Médio e 5% possui Ensino Superior. A evidência do baixo grau de instrução educacional e escolar reflete a sujeição de vida em profissões informais ou de baixa remuneração e pouco valorizadas, dificultando a sobrevivência e acesso as condições básicas e mínimas de vida, denotando negação de Direitos Humanos e o mínimo de dignidade.

O que fica evidente é que enquanto estiveram presas, não houve um planejamento e investimento para assegurar e garantir a escolarização e qualificação profissional destas mulheres. Saíram da privação de liberdade com pouco investimento em suas vidas precárias e despedaçadas pela pobreza e desigualdade social e de direitos. O acesso à escola e educação de qualidade é uma das formas de oferecer oportunidade de mudança e quebra do círculo da pobreza e exclusão social. As mulheres participantes da pesquisa pertencem em sua maioria a camadas pobres e de extrema pobreza e situações de violências: fome, falta de moradia, saneamento básico, violências físicas e

psicológicas. “A realidade brasileira expressa pelos resultados da pesquisa manifesta endossa a perpetuação das grandes desigualdades sociais presentes na sociedade brasileira entre ricos e pobres.” (FALCADE, 2019, p. 49). A subordinação econômica que o Brasil enfrenta ao capital estrangeiro, coloca a população em condição subalterna como afirma Wacquant: “a sociedade brasileira, continua caracterizada pelas disparidades sociais vertiginosas e pela pobreza de massa que, ao se combinarem, alimentam o crescimento inexorável da violência criminal, transformada em principal flagelo das grandes cidades” (WACQUANT, 2001, p. 8).

E assim perpetua a lógica liberal de preservação do capital, diminuindo as responsabilidades sociais do Estado, impondo a lógica de manutenção de privilégios aos ricos e a “criminalização da pobreza”. Para um mesmo crime, aplica-se a lei de forma mais rigorosa aos pobres em detrimento dos ricos, ocorrendo desta forma a criminalização da pobreza. A herança escravagista na sociedade brasileira se perpetua pelo aprisionamento em massa refletido na prisão massiva de pobres desqualificados por pequenos delitos, crimes leves de pouca significância, crimes de bagatela. (FALCADE, 2019, p. 50).

O investimento em educação presencial de qualidade deve ser uma Política Pública e uma prática efetiva e abrangente para que possibilite a mudança necessária e a verdadeira (re) inserção social no retorno a vida em liberdade. Os índices educacionais e de ocupação profissional retratam a realidade histórica do Brasil, “as mulheres têm menores oportunidades de acesso ao trabalho, à renda, à ascensão profissional, aos serviços de saúde, além dos altos índices de violência doméstica, exploração e abuso sexual.” (SANTA RITA, 2007, p.104). Assim, “a prisão tem sido ambiente de controle de poder; ela funciona reproduzindo as desigualdades, discriminações sociais e exclusão de mulheres.” (FALCADE, 2019, p. 50).

Pois além da violência sexual representada por diversas condutas masculinas (estupro, assédio) a mulher torna-se vítima da violência institucional (plurifacetada) do sistema penal que expressa e reproduz a violência estrutural das relações sociais capitalistas (a desigualdade de classe) e patriarcais (a desigualdade de gênero) de nossas sociedades e os estereótipos que elas criam e se recriam no sistema penal e são especialmente visíveis no campo da moral sexual dominante (ANDRADE, 1997, p. 108).

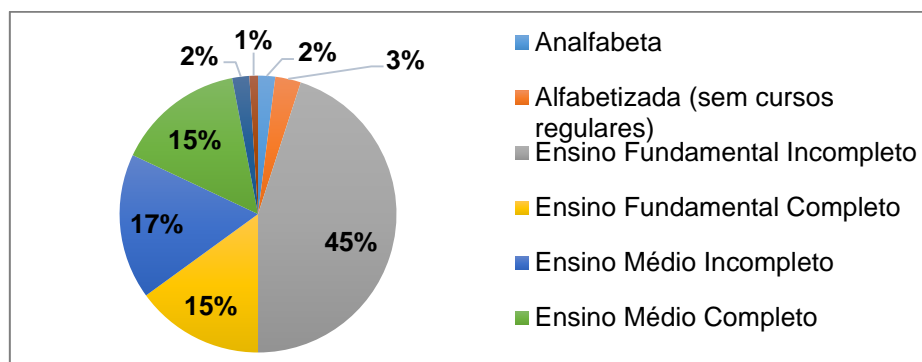
Os dados da pesquisa refletem a situação a que as mulheres estiveram e estão expostas: pobreza, baixa escolaridade, pouca ou nenhuma qualificação profissional. A exclusão social aumenta e se agrava no regresso à sociedade na condição de ex-presidiária. Wacquant, (2015) afirma que a pobreza e a desigualdade social atendem a interesses de grupos privilegiados, os quais sempre estiveram em condição de favorecimento e fazem de tudo para manter seus interesses e mordomias. Assim sendo, esta falta de cuidado com parte significativa da população é proposital, pois caminha

no sentido inverso dos Direitos Humanos dos mais pobres e do desenvolvimento integral dos grupos vulneráveis.

Os dados apresentados pelo IBGE (2018) retratam a condição das mulheres brasileiras. Atualmente o investimento em Políticas Públicas para a população pobre tem sido escasso. A garantia de acesso, permanência e sucesso escolar não tem sido colocada em prática, o Brasil permanece à mercê dos índices de desenvolvimento humano (IDH) importantes, fundamentais e necessários para todos/as os/as cidadãos/ãs. “Continua como país atrasado, que não investe em Educação, Saúde e geração de renda, sujeito a interesses que primam o lucro e o capital em detrimento das pessoas, de seus/suas cidadãos/ãs.” (FALCADE, 2019, p. 54). Outra evidência apontada pelo IBGE (2018), e que é importante visibilizar nesta discussão são os índices de desemprego ou desocupação, pois a mesma retrata que os mais ociosos ou sem emprego e/ou com geração de renda são os/as jovens de até 29 anos de idade, onde está localizado o maior número de população carcerária. Os dados apresentam o índice de 26,3% de mulheres desempregadas enquanto que para homens é de 19,7%, índices bem superiores à média geral que gira em torno de 12,4% na média da população geral. E se olharmos o grau de instrução na taxa de desemprego, esses índices se acentuam ainda mais, 32,9% no caso de mulheres negras ou pardas com nível fundamental incompleto, sem instrução, até o nível médio incompleto. (IBGE, 2018).

Neste contexto, o cuidado surge na consciência coletiva, sempre em momentos críticos para a preservação da vida de todos os seres vivos e aí se encontra o ser humano em sua essência e dignidade. “O cuidado serve de crítica à nossa civilização agonizante e também de princípio inspirador de um novo paradigma de convivialidade.” (BOFF, 1999, p.13).

Grau de instrução/escolaridade das mulheres encarceradas do Brasil.



Fonte INFOPEN (2017) Ministério da Justiça com dados de junho/2016.

Os dados apresentados pelo DEPEN (2016) revelam que o nível de escolaridade das mulheres encarceradas é baixo: 66% da população prisional feminina ainda não acessou o Ensino Médio, tendo concluído, no máximo, o Ensino Fundamental. Apenas 15% da população prisional feminina concluiu o Ensino Médio, o que representa um percentual bastante similar com a média da pesquisa realizada, denotando necessidade de investimento na aplicação da LEP (Lei de Execuções Penais) quanto à inserção de espaços e profissionais para trabalho e estudo das mulheres em privação de liberdade.

“Eu deixei a escola quando tava na sexta série, era muito chato os colegas ficavam tirando saro porque eu não tinha roupa e nem calçado bom pra ir para a escola. Era tudo velho, não tinha dinheiro para comprar. Os professores eram muito exigentes e eu muitas vezes não tinha nem o que comer. A escola era muito chata, aí teve uns amigos traficantes que me ofereceram pra vender droga para ganhar dinheiro, aí eu saí da escola.” [sic]

A fala desta mulher participante visibiliza a condição da maioria das pesquisadas, demonstrando uma infância e adolescência negligenciada, violada. O abandono da escola se repete na vida delas, a falta de apoio, a rejeição e bullying sofridos por serem pobres e sem condições de vestimentas e higiene, falta de apoio familiar e do próprio Poder Público que não garante o acesso, permanência e sucesso escolar evidencia a falta de cuidado com os/as cidadãos/ãs em desenvolvimento conforme rege a legislação brasileira. (BRASIL, 1988). O PNUD (2017) reconhece a função da educação como possibilidade de desenvolvimento humano contribuindo na redução da pobreza e desigualdade social e de gênero. Desta forma, a educação de qualidade ao longo da vida, em qualquer espaço e idade funciona como instrumento indispensável na construção de sociedades menos desiguais e com justiça social: “Assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.” (PNUD, 2017, p.16).

As pesquisas de Falcade-Pereira (2014), Añaños e Garcia (2017) identificam a criminalização da pobreza e da condição feminina. Denotam o sofrimento das mulheres encarceradas, trazem o histórico de maus tratos, abusos sexuais, abandonos, carências econômicas, afetivas, alimentares, exclusão social, desigualdades de gênero, droga, dependência, empregos precários, falta de apoio das redes de proteção social em sua infância, adolescência e vida adulta.

Gallizo (2010), evidencia a condição do cárcere como concentrador dos fracassos da sociedade, revela as diversas formas de exclusões e preconceitos sofridas ao longo das histórias de vida das pessoas encarceradas. São pessoas sem ou com baixa escolarização, trabalhos na informalidade, sem qualificação técnica para exercer qualquer profissão, “pessoas com feridas abertas as quais retratam dor e sofrimento, maus tratos, fome, miséria, violência, drogas, usam como norma a ilegalidade e subterfúgios para a sobrevivência.” (FALCADE, 2019, p.69). Foucault (2010),

Wacquant (2001), Julião (2014b), Onofre (2014). “El cárcel es entonces una institución al mismo tempo iliberal, desigual, atípica, al menos em parte, extralegal y extrajudicial, lesiva de la dignidad de la persona, penosa e inutilmente aflictiva⁸.” (FERRAJOLI, 2008, p. 204-205).

A segregação institucional gera o fenômeno da prisionização (GOFFMAN, 2008) e despersonalização. Como o processo de marginalização costuma iniciar-se na infância e projeta-se até o futuro, da mesma forma a criminalização limita as possibilidades de participação social nas diferentes formas ativas de vida (escola, trabalho, cultura, esporte, lazer). “Tudo isto demonstra que, ao menos em boa medida, o sistema penal seleciona pessoas ou ações, como também criminaliza certas pessoas segundo sua classe e posição social” (PROVIEW, 2016, p. 15).

Arroyo (2010) argumenta que a pobreza no Brasil resulta de processos sociais e históricos, justificando a escandalosa desigualdade social e perpetuando a manutenção dos pobres como inferiores. A escola exerce papel preponderante na reprodução e/ou quebra histórica das desigualdades sociais, o acesso à educação pública de qualidade desempenha uma oportunidade de melhoria na vida dos/as estudantes empobrecidos. “O fantasma dessas desigualdades perturbando nossos sonhos de República, de democracia, de justiça e equidade. (ARROYO, 2010. p. 1383).”

A referida pesquisa (FALCADE, 2019) apresenta como foi a experiência escolar das mulheres pesquisadas no período de privação de liberdade. Das vinte participantes da pesquisa, quinze frequentaram as salas de aula por curto período; três mulheres disseram ter cursado somente uma disciplina; uma concluiu o Ensino Médio; outra, o Ensino Fundamental; quatro aprenderam a ler e escrever na prisão; sete cursaram o Ensino Fundamental; duas concluíram a fase I do Ensino Fundamental e cinco delas não estudaram enquanto estiveram presas. Todas disseram ter demorado para conseguir uma vaga para estudar e não conseguiram estudar durante todo o cumprimento da pena em regime fechado e semiaberto. Uma delas declarou que ficou sete anos presa e que só conseguiu cursar uma disciplina; não conseguiu vaga e não foram ofertadas as disciplinas que ainda não tinha cursado. Declaram que a busca da escolaridade é uma “forma de suprir a lacuna da ausência da educação na infância e adolescência” (FALCADE, 2019, p. 86). Reconhecem a escola como possibilidade de progressão e remição de pena, convivência/socialização, aprender a ler e escrever, possibilidade de melhorar de vida quando sair da prisão.

A média de tempo de prisão é alta, é inadmissível que a pessoa tenha ficado vinte e seis anos na prisão e não tenha frequentado a escola. Esta condição é uma perda inestimável para a vida

⁸ “O cárcere é uma instituição ao mesmo tempo liberal, desigual, atípica, ao menos em parte fora da lei, lesadora da dignidade humana, penosa e inutilmente aflitiva.”

desta mulher. Poderia ter concluído sua escolarização, ter se qualificado profissionalmente, porém ficou invisível, não foi percebida como digna de investimento no projeto de mudança de vida. (FALCADE, 2019, p. 91).

Na avaliação de todas as 15 mulheres que frequentaram a escola em algum momento na EJA (Educação de Jovens e Adultos) e da remição pela leitura, avaliaram com conceito ótimo essas duas atividades. Demarcaram a participação as aulas como o programa mais importante dentre todos que frequentou, reconheceram a sua importância junto com a qualificação e profissionalização como oportunidade para melhorar sua condição de vida, aprender um ofício e arrumar trabalho quando em liberdade. Disseram que gostariam de ter participado de outros cursos e programas, pois acreditam que estes poderiam colaborar para arrumar emprego.

“Na escola é que eu me senti gente de novo, descobri que não sou só bandida e criminosa, tenho coisa boa dentro de mim. Posso retomar minha vida pelos estudos, tenho direito a sonhar com uma vida diferente da miséria e violências que vivi até hoje.” (Participante 3)

As mulheres egressas do sistema penitenciário demarcaram que o mundo do trabalho exige escolarização e qualificação profissional. Ao terem ficado vários anos sem acesso a evolução social, são recebidas com um choque de realidade, desatualização e vácuo na experiência profissional. Aquelas que não estudaram disseram que deveriam ter estudado para melhorar de vida e conseguir emprego no regresso. Fica evidente e reconhecida pelas próprias mulheres a importância da educação presencial na privação de liberdade. A escassez dos espaços e disciplinas ofertadas na prisão representam um entrave na vida destas mulheres. A oportunidade de estudar deveria ser ofertada a todas que não concluíram a educação básica.

A implementação das leis existentes quanto a oferta da escolarização no sistema penitenciário, assegurando os Direitos Humanos destas mulheres, na perspectiva da valorização e respeito à dignidade humana, deveria ser urgentemente estabelecida em todos os espaços de privação de liberdade. As atividades devem ser planejadas com intuito de oferecer a oportunidade de outro projeto de vida as mulheres que passam pela privação de liberdade.

Resolução 1990/20 do Conselho Econômico e Social da ONU (ONU, 2018) que assim se expressa a respeito da educação nas prisões:

- a) A educação nas prisões deve ter por objetivo o desenvolvimento integral da pessoa, levando-se em conta os antecedentes sociais, econômicos e culturais da pessoa presa;
- b) Todas as pessoas presas devem ter acesso à educação, inclusive programas de alfabetização, educação básica, capacitação profissionalizante, atividades criativas, religiosas e culturais, educação física e esportes, educação social, educação superior e bibliotecas;
- c) Todos os esforços devem ser envidados para estimular as pessoas presas a participarem ativamente de todos os aspectos da educação;
- d) Todas as pessoas que atuam na administração e gestão penitenciária devem

facilitar e apoiar a educação tanto quanto possível; e) A educação deve ser um elemento essencial do regime penitenciário; devem ser evitados desincentivos às pessoas presas que participam de programas educacionais formais;

Na prática, evidenciada pelas falas das mulheres, ocorre a insuficiente oferta de escolarização nos espaços femininos, para a continuidade e conclusão da educação básica. Pela constituição brasileira e estatuto da criança e adolescente, ela é obrigatória. Além da educação formal, falta a formação profissionalizante, atividades culturais e de (re) socialização. Para ONOFRE (2007), a escola se estabelece como “espaço fundamental de exercício à cidadania e a aprendizagem da leitura e da escrita” (p. 21); ressalta, ainda, na função da escola o essencial espaço de exercício de autonomia.

Os dados expressam a insuficiente oferta de educação formal (escolarização) na privação de liberdade. O Estado descumpra a legislação de oferta da educação para todas as mulheres que têm pouca ou nenhuma escolarização. As dificuldades e demora do acesso à escola dificultam o término e a progressão nos estudos, o que possibilitaria melhora no seu nível de instrução. Porém, mesmo com as dificuldades de acesso, a escola tem se mostrado um importante espaço de (re) socialização e (re) inserção social para as mulheres no período de privação de liberdade. A realidade da escassez de oferta de educação no sistema penitenciário tem sido um limitador e dificultador na (re) socialização e (re) inserção social destas mulheres no retorno à sociedade. (FALCADE, 2019, p. 42).

De acordo com a pesquisa, FALCADE (2019), as mulheres que tiveram acesso à escola, disseram ser este o espaço onde conseguiram repensar sua vida e atitudes, além de melhorar seus conhecimentos e sua autoestima. Caride (2010) afirma que não se pode negar às pessoas privadas de liberdade o acesso aos saberes e bens culturais que permitem melhorar a autoestima, reduzir as vulnerabilidades, melhorar as oportunidades individuais e sociais como sujeitos de direito. Assim sendo, “explorar la capacidade transformadora de la educación” (RANGEL, 2008, p. 182) é imprescindível num processo sério e efetivo de (re) socialização e (re) inserção social para pessoas em privação de liberdade e para as egressas.

Aliadas a implementação das leis já existentes, a elaboração de Políticas Públicas e o compromisso dos/as gestores do país, estado e instituições, bem como o compromisso pedagógico deverá praticar nas ações diárias planejadas, o reconhecimento do estado social e democrático de direito na garantia do desenvolvimento integral da mulher encarcerada. Primar o compromisso ético com a dignidade humana que a pessoa merece e tem direito, considerando a perspectiva dos direitos humanos e da inerente dignidade humana.

A prisão não pode ser um espaço que agrave os problemas e situações da pessoa. Portanto, a educação é uma oportunidade que pode (re) significar a sua vida e as oportunidades de vida. Mesmo estando privada de liberdade, a pessoa mantém seus direitos como cidadã iguais aos demais membros da sociedade. A (re) habilitação social ou (re) socialização, (re) educação e (re) inserção devem ocorrer indispensavelmente no período de cumprimento da pena, de forma

coletiva e individualizada para que a pessoa adquira emancipação necessária para tocar sua vida de forma diferente. Assim, a proposta de tratamento penal deverá fornecer atendimento integral e transversal que propiciem o desenvolvimento humano e atender ao propósito da reclusão. Nesta perspectiva, deve-se considerar a individualização da pena, a progressão (tratamento terapêutico e assistencial sempre que necessário), cumprimento da pena, (re) inserção e (re) socialização e a comunicação com o exterior e posterior liberdade. (FALCADE, 2019, p.161).

Há diversos tratados e documentos organizados com o intuito de preservar e garantir os princípios básicos da dignidade de pessoa humana, de equidade e cidadania das mulheres presas e egressas, tanto na esfera nacional como na internacional. Desta forma, a garantia de direitos civis, políticos, sociais e econômicos a educação, a cultura, a saúde, a alimentação, o trabalho e a proteção à maternidade e à infância são direitos sociais devem ser igualmente assegurados, tanto às presas provisórias quanto às condenadas. Não se pode permitir a violação da dignidade humana, e neles estão imbuídos a garantia e o respeito à integridade física, psíquica e moral da presa, à orientação sexual, à identidade de gênero, à diversidade, à individualização da pena, às condições adequadas para que as presas permaneçam, temporariamente, com seus filhos na prisão, o exercício dos direitos sexuais e reprodutivos, entre outros. O combate ao racismo, à tortura, à discriminação, ao tratamento desumano e degradante, deverá ser aplicado, possibilitando, de acordo com a lei, a garantia da liberdade provisória, prisão domiciliar, alternativas penais e justiça restaurativa.

Deve ser proporcionada oferta à educação às mulheres, também, em horários distintos dos horários de trabalho, garantindo, entre outros desdobramentos: 1. O combate ao analfabetismo; 2. O aumento da escolaridade; 3. A educação profissional permanente com base nas aptidões e necessidades pessoais, bem como necessidades de mercado de trabalho, sempre que possível com caráter empreendedor; 4. A educação e a diversidade (a exemplo das mulheres presas que estão em companhia de filhos pequenos, as idosas, as estrangeiras e as deficientes); 5. A criação de mecanismos eficientes para as ações de fiscalização, controle, acompanhamento e avaliação das atividades educacionais desenvolvidas nos estabelecimentos prisionais e outros. 6. O acesso à educação em todas as unidades que custodiam mulheres. Assim, as ações de educação em espaços intramuros devem promover a integração entre os órgãos responsáveis pelo ensino público com os órgãos da execução penal, para promoção da reintegração social da pessoa presa, bem como a garantia de acesso à educação pública, gratuita e de qualidade às crianças que estejam no ambiente das prisões, em virtude da privação de liberdade de sua mãe. (BRASIL, 2015, p 28).

Como forma de garantir às mulheres presas a cidadania, a dignidade da pessoa humana, a equidade e a humanização do cumprimento da pena considerando as suas necessidades específicas, o Estado deve criar meios de controle social que exijam maior participação social, combatendo todas as formas de violência contra a mulher.

Considerações finais

Incluir e reconhecer a dignidade das mulheres em vulnerabilidade social representadas nesta pesquisa: pobres, com pouca escolaridade, sobrevivendo de trabalhos informais e braçais, sem qualificação específica, responsáveis exclusivas pela criação dos/as filhos/as, ex-presidiárias, desempregadas, retornando para a liberdade em uma sociedade que diminui todos os dias o investimento no bem-estar social, a oferta de emprego com garantias de direitos e renda justa é no mínimo contraditório. A (re) inserção social destas mulheres só será efetiva com a reorganização social, a diminuição das desigualdades entre classes com oportunidades e a garantia dos Direitos Humanos de todas as pessoas, inclusive mulheres pobres e egressas do sistema penitenciário. (FALCADE,2019, p.82).

A escassas oportunidades de estudo, formação e qualificação para o trabalho vividas no sistema penitenciário pelas mulheres pesquisadas, reafirma a condição de discriminações e de falta de investimento na (re) socialização.

A condição de invisibilidade que as mulheres, as pessoas presas e pobres ocupam ao longo da história da humanidade, põe à prova as relações humanas nos contextos públicos e privados. A sociedade paternalista e elitista funciona com regras e benefícios para uns poucos, os/as outros/as ficam à mercê do investimento social e da possibilidade de melhoria de vida. O pouco investimento em educação atrás dos muros e grades reflete a situação da sociedade fora das grades. Não é possível analisar a condição de negação do direito a escolarização do sistema penitenciário, sem compreender e analisar o projeto de sociedade planejado para os pobres, mulheres e negros. E, no caso destas mulheres, são duplamente ou triplamente excluídas e marginalizadas por serem mulheres pobres e, em sua maioria, negras; população esta, que sempre sofreu com a miséria e dependeu dos restos para sobreviver. O Estado brasileiro não cumpre com suas obrigações mínimas e a vida destas mulheres, desde seu nascimento, tem sido uma sequência de negação e desrespeito ao direito de ter as mínimas condições de vida e desenvolvimento. A invisibilidade do sofrimento e discriminação das mulheres se manifesta no próprio tratamento e ‘não lugar’ destinado às mulheres presas e egressas.

A escola e/ou educação formal constitui em si o fundamento de políticas públicas do sistema de (re) inserção social; portanto, sem um programa sério de educação fundamental e básica não é possível (re) inserir a pessoa com histórico criminal e de privação de liberdade. Esta lei está prevista na LEP e em outros documentos internacionais. As questões de letramento e cálculos básicos, sem dúvida, facilitam a vida das pessoas no mundo moderno, possibilitando o desenvolvimento integral. A educação, de acordo com Coyle (2002), é “um elemento central em todo o conceito de se utilizar o período na prisão como uma oportunidade para ajudar as pessoas presas a reorganizarem suas vidas de um modo positivo” (p.111).

Possibilitar o desenvolvimento das habilidades e competências da pessoa privada de liberdade é, sem dúvida, dar condições diferentes daquelas que já teve, seja suas condições educacionais, sociais, culturais, econômicas e de atendimentos às suas necessidades básicas preservando sua dignidade humana. A educação com foco no desenvolvimento integral deverá levar em consideração a história de vida de cada pessoa presa; desta forma, deverá incluir em suas atividades e aulas a música, teatro, arte, cultura, além das atividades acadêmicas. A educação é uma atividade imprescindível no tratamento da pessoa em privação de liberdade. Sem ela, não é possível falar em (re) socialização e (re) inserção social; ela é o pilar fundamental. Sem a educação, não há transformação, não há modificação de comportamento.

Referências bibliográficas

AÑAÑOS-BEDRIÑANA, F. T.; GARCÍA-VITA, M. M. (2017). ¿Desarrollo humano en contextos punitivos? Análisis socioeducativo desde las vulnerabilidades sociales y el género. **Revista Criminalidad**, 2017. (p.109-124).

ANDRADE, Vera Regina Pereira de. **Violência sexual e sistema penal: proteção ou duplicação da vitimização feminina?** In: Feminino Masculino: igualdade e diferença na justiça /org. de Denise Dourado Dora. Porto Alegre: Sulina, 1997.

ARROYO, Miguel. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educação e Sociedade**. Campinas, v.31, n. 113, out./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/17>>. Acesso em: 7 out. 2014.

AGUIAR, W. M. J; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia, Ciência e Profissão**. [online] 2006, v.26, n.2, p. 222-245. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pcp/v26n2/v26n2a06.pdf> Acesso em 14/10/2012.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano**, compaixão pela terra. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BRASIL. **Relatório sobre mulheres encarceradas no Brasil**. Brasília. 2007.

BRASIL, **Política Nacional de atenção as mulheres em situação de privação de liberdade e egressas do sistema prisional**. Documento basilar para elaboração da portaria interministerial MJ/SPM nº210/2014. Brasília, 2015.

BRONFENBRENNER, Urie. **Bioecologia do desenvolvimento humano**: tornando os seres humanos mais humanos. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CARIDE, José Antonio. **Desarrollo del derecho a la educación en las instituciones penitenciarias** in: AÑAÑOS-BEDRIÑANA, Fany. *Mujeres presas y su relación com las drogas. Implicaciones desde la educación social.* (coord.). Barcelona. Gedisa. 2010.

COYLE, Andrew. **Administração penitenciária: uma abordagem de Direitos Humanos.** Brasília, 2002.

FALCADE, Ires Aparecida. A (re) inserção social de mulheres com histórias de privação de Liberdade. **Tese de Doutorado.** UFPR. 2019.

www.prppg.ufpr.br > siga > visitante > trabalhoConclusaoWS

FERRAJOLI, Luigi; MORESCO, José juan; ATIENZA, Manuel. **La teoria del derecho em el paradigma constitucional.** Edição de Antonio Cabo e Geraldo Pisarello. Madri:Trota, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir.** 34 Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008;

GALLIZO, M. Prólogo. **Em Secretaria General de Instituciones Penitenciárias.** El Sistema Penitenciario Espanhol. Madrid, 2010.

GILLIGAN, Carol. **Uma voz diferente.** Tradução de Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos,1990.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4 ed. São Paulo, Atlas. 2007.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos.** 2 ed. São Paulo: Perspectiva AS, 2008.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2018 / IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais.** - Rio de Janeiro: IBGE, 2018.

INFOPEN, Ministério da Justiça Departamento Penitenciário Nacional, **Sistema Integrado de Informações Penitenciárias** – 2014 e 2017. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/data/Pages/MJD574E9CEITEMIDC37B2AE94C6840068B1624D28407509CPTBRIE.htm> Acesso em 21/12/2018.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. **Políticas de execução penal no Brasil: questões, avanços e perspectivas.** In: JULIÃO, Elionaldo Fernandes. (org) *Privação de liberdade: desafios para a política de direitos humanos.* Jundiaí, Paco Editorial. 2014.b.

MINAYO, Maria Cecília de Souza.; GOMÉZ. **Difíceis e possíveis relações entre métodos quantitativos e qualitativos.** RJ. Fiocruz. 2003.

ONOFRE, Elenice. **Educação escolar na prisão.** Jundiaí, Paco editorial. 2014.

PNUD. BRASIL. **Relatório anual Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.** Brasília. DF. Brasil. 2017.

II JORNADA DE ESTUDOS SOBRE EJA EM CONTEXTOS DE PRIVAÇÃO E RESTRIÇÃO DE LIBERDADE

28 e 29 de agosto de 2020
Evento online

RANGEL, J. Educar en las cárceles: nuevos desafíos para la educación. 2008.
<https://books.google.com.br/books>. Acesso em 10/01/2019.

SANTA RITA, Rosangela Peixoto. **Mães e crianças atrás das grades**: em questão o princípio da dignidade da pessoa humana. Dissertação de Mestrado, UNB. Brasília, 2007.

WACQUANT, Loic. **As prisões da miséria**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed. 2001.

WACQUANT, L. **Punir os pobres**: a nova gestão da miséria nos Estados Unidos. Trad. Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Revan. 2015.

AS AÇÕES DO PIBID NO ESPAÇO PRISIONAL

*FONTENELE-GOMES, Luziê Maria⁹
SANTOS, João Diógenes Ferreira dos¹⁰*

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo analisar as ações realizadas nas salas de aula de uma escola situada em um conjunto penal no sudoeste baiano, pelos bolsistas de iniciação à docência (bolsistas ID) no Subprojeto Interdisciplinar, na linha de ação em Educação de Jovens e Adultos, que integra o Projeto Institucional Microrrede Ensino-Aprendizagem-Formação, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), vinculado ao Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência (PIBID), em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Na unidade prisional funciona um anexo de uma escola pública com a educação básica com aproximadamente 250 internos entre homens e mulheres estudantes. As intervenções pedagógicas foram realizadas por bolsistas ID, estudantes das licenciaturas em Teatro, Dança, Educação Física, Letras, Pedagogia, Matemática, Química e Ciências Biológicas, sob coordenação de professores da escola de educação básica e da universidade, durante o período de dois anos (2014-2017). Os pressupostos teóricos estão fundamentados na concepção de que a prisão não é demarcada somente pelas grades e muralhas, mas também pelo poder exercido nas relações sociais e, também, na discussão da educação pautada nos princípios de uma educação crítica e emancipadora. A metodologia consiste em uma abordagem qualitativa, de cunho exploratório, com entrevistas semiestruturadas, estabelecendo uma ação pluridimensional entre bolsistas ID, professores e pessoas privadas de liberdade. Os resultados apontam que as ações pioneiras do PIBID Interdisciplinar EJA em um espaço prisional revelaram entre outros fatores um rompimento de paradigmas de preconceito e exclusão social quanto à pessoa privada de liberdade, bem como possibilitou a aproximação das licenciaturas em outros contextos educacionais, evidenciando a importância dos cursos investirem em novas abordagens de formação voltadas também para as escolas que atuam no sistema prisional, com intuito de oportunizar aos futuros professores o desenvolvimento de um olhar mais sensível e atento às pessoas em formação, especialmente, as que se encontram em situação de vulnerabilidade.

Palavras-chave: PIBID. Prisão. Escola.

⁹ Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), professora, e-mail: luzietfontenele@gmail.com.

¹⁰ Universidade Estadual de Feira de Santana, (UEFS), professor, e-mail: jdiogenes69@gmail.com.

Introdução

Este artigo tem por objetivo analisar as ações realizadas nas salas de aula de uma escola situada em um conjunto penal no sudoeste baiano, pelos bolsistas de iniciação à docência (bolsistas ID), no Subprojeto Interdisciplinar na linha de ação em Educação de Jovens e Adultos (EJA), que integrou o Projeto Institucional Microrrede Ensino-Aprendizagem-Formação, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), campus de Jequié, vinculado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Os objetivos específicos foram: localizar o aspecto espacial da disposição dos módulos e das salas de aula disponibilizadas no conjunto penal; identificar as relações interpessoais entre presos, professores, agentes penitenciários, psicólogos, assistentes sociais e outros profissionais do estabelecimento penal e, também, discutir as ações implementadas pelo Subprojeto Interdisciplinar EJA no ambiente carcerário.

O Subprojeto Interdisciplinar EJA PIBID UESB teve uma atuação pioneira, no período de 2014-2017, com ações desenvolvidas em sala de aula pelos alunos das diversas licenciaturas junto aos internos de uma unidade prisional no sudoeste baiano. A análise dessas ações demonstra a importância dos cursos de licenciatura investir em novas abordagens de formação voltadas especificamente para as escolas que atuam no sistema prisional, com intuito de oportunizar para as pessoas privadas de liberdade o desenvolvimento do pensamento crítico, reflexivo e criativo em favor da produção de seu empoderamento.

Nos últimos anos, a população carcerária brasileira tem crescido de forma acelerada, são mais de 726 mil pessoas presas, ficando atrás dos Estados Unidos e da China, conforme os dados do Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias – INFOPEN, divulgado pelo Departamento Penitenciário Nacional – Depen, do Ministério da Justiça e Segurança Pública (BRASIL, 2017), caracterizando-se na terceira maior população carcerária do mundo, sendo que grande parte é de pessoas jovens, sem escolarização ou pouco escolarizadas que, por motivos diversos, abandonaram a escola, tornando-se presas fáceis do mundo do crime.

Em geral, as pessoas privadas de liberdade estão em unidades superlotadas, sem escolas e/ou atividades laborais, contrapondo o que determina a Lei de Execução Penal (BRASIL, 1984). Atualmente, o perfil dessas pessoas é de 55% na faixa etária de 18 a 29 anos de idade; 64% de etnia negra e 37% são presas devido ao tráfico de drogas, tipo de crime de maior incidência. Quanto à escolaridade, os índices são críticos: 4% analfabetos; 6% alfabetização (sem cursos regulares); 51% ensino fundamental incompleto; 15% ensino médio incompleto; 9% ensino médio completo e 1%

ensino superior incompleto (BRASIL, 2017). De acordo com esses dados, sobretudo os escolares, é urgente que os espaços prisionais ofereçam uma educação escolarizada que oportunize as pessoas privadas de liberdade iniciar e/ou continuar os seus estudos, atendendo ao princípio que a educação é um direito de todos e um dever do estado em garantir sua oferta, conforme estabelecido na Constituição (1988) e na Lei de Execuções Penais (1984).

A reflexão sobre o contexto escolar para as pessoas privadas de liberdade no Brasil aponta para a necessidade da escola que atua no sistema prisional se constituir não como um local de domesticação do corpo e de obediência (FOUCAULT, 2009), mas, essencialmente, como um lugar de construção da liberdade e da consciência crítica social.

Referencial teórico

As prisões são lugares que se tornam instituições (GOLFFMAN, 2001), em que um número considerável de pessoas é separado da sociedade e vive em ambientes fechados por um substancial período de tempo. Essas instituições possuem tendências de “fechamento”, sendo que algumas são mais fechadas que outras, isto é, “seu fechamento ou o seu caráter total é simbolizado pela barreira à relação social com o mundo externo e com proibições à saída que, muitas vezes, estão incluídas no esquema físico – por exemplo, portas fechadas, paredes altas, arame farpado, fossos, água, florestas, pântanos” (GOFFMAN, 2001, p. 2).

No Brasil, em geral, o panorama das prisões apresenta péssimas condições no espaço físico, a cela se caracteriza como um lugar fechado, úmido, embolorado, com pouca iluminação e cama feita de cimento com um colchão de aproximadamente 5 cm de espessura. O banheiro localizado no canto da cela, sem porta, com privada e sem descarga, exala um cheiro forte de urina e fezes; o chuveiro é um cano que sai da parede com água fria. Nesse ambiente hostil e insalubre, também, é marcado pela perda da identidade, em geral, as pessoas se reconhecem pelo número do artigo do código penal com o delito/crime cometido (CÂMARA, 2010).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Lei de Execução Penal nº 7.210, de 11 de julho de 1984 (BRASIL, 1984) e a Constituição Federal, de 5 de outubro de 1988 (BRASIL, 1988) são documentos que preconizam o direito humano inalienável à saúde e à educação, visto que as pessoas privadas de liberdade perdem somente o seu direito de ir e vir. O Brasil é um país marcado pela desigualdade social; pela ausência de políticas públicas sociais efetivas que primem por educação de qualidade para todas as pessoas; pela perda de referências sociais e éticas entre outras questões que reforçam a intolerância e o aumento da violência. A formação de uma massa de excluídos, fruto

da distribuição desigual e injusta de renda e da falta de oportunidades para os menos favorecidos, gera uma contínua legião de apenados. Nesse sentido, Onofre (2007) analisa que:

Os presos fazem parte da população dos empobrecidos, produzidos por modelos econômicos excludentes e privados de 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. (ONOFRE, 2007, p. 12)

Para que possamos mudar esse cenário, é urgente que tenhamos políticas públicas que se efetivem no cotidiano da sociedade, o papel da escola no sistema prisional precisa ter uma preocupação com a promoção humana (ONOFRE, 2007). Embora, a EJA ofertada nos presídios, ainda que se constitua uma das vias primordiais não só para a ressocialização das pessoas privadas de liberdade, mas, sobretudo, para a transformação de si mesmas, é concebida como uma ação mecânica, uma educação bancária como denomina Freire (2005). Nesse sentido, há um silenciamento da Lei, uma vez que não percebemos, de fato, investimentos em ações pedagógicas, culturais e sociais que sejam capazes de superar a concepção do espaço prisional enquanto modelo disciplinador, controlador ou um instrumento para “docilizar corpos” (FOUCAULT, 2009).

A escola no espaço prisional, embora traga a oportunidade quanto à remição do cumprimento dos dias da pena, sendo que 12 horas corresponde à remição de um dia, também é um lugar de domínio dos corpos. Haja vista que as pessoas presas autorizadas a se matricularem na escola são somente aquelas com atestado de bom comportamento, modeladas, obedientes (FOUCAULT, 2009).

Os espaços prisionais não são suficientes para atender a população carcerária, conforme determinam as normas de segurança penitenciária (BRASIL, 1984), no sentido de garantir o funcionamento das turmas de EJA. Tampouco há políticas de investimentos na formação dos professores, a fim de que estes possam realizar um trabalho em favor do desenvolvimento de competências socioafetivas, bem como de atitudes e valores, ou uma educação mais ampla que envolva uma aprendizagem por toda a vida não somente às pessoas privadas de liberdade como também seja estendida aos seus familiares e a todas as pessoas que trabalham no âmbito prisional, conforme destaca Mayer (2006, p. 32) “A educação na prisão na perspectiva do aprender por toda a vida para todos envolve o ambiente e, portanto, também o staff e os agentes penitenciários”.

A escola intramuros, embora assuma um novo significado pelas pessoas privadas de liberdade, sendo considerada como um “oásis” (JULIÃO, 2007, p. 36), não vem “evidenciando outras possibilidades de marcar suas presenças no e com o mundo” (ONOFRE, 2012, p. 281), na condição

de extensão das escolas da rede pública de ensino, mantêm suas práticas escolares pautadas numa pedagogia prescritiva, centrada na transmissão de conteúdos como se fosse possível desenvolver atitudes e valores apenas por meio de técnicas e de conteúdos.

Outrossim, a despeito de todas essas mazelas, a sala de aula no sistema prisional se constitui como o único espaço de formação humana existente neste ambiente violento caracterizado em todas as suas nuances estrutural, social, física e psicológica. A educação oferecida na prisão não pode estar tão distante da educação que se processa nas escolas regulares, fora dos muros da prisão. No entanto, ela deve ter adaptabilidade, ser flexível e atender às especificidades do contexto, como horários, condições de vida dos apenados, psicológicas entre outras.

O PIBID, enquanto uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que objetiva proporcionar aos alunos dos cursos de licenciatura “uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas” (BRASIL, 2013), pode trazer contribuições importantes para o debate e a construção de conhecimentos no espaço carcerário, acerca de novas estratégias para o ensino e aprendizagem em sala de aula.

Metodologia

Este trabalho está ancorado na pesquisa qualitativa com enfoque sócio-histórico, entendido como metodologia de investigação que valoriza os aspectos descritivos e as percepções pessoais dos sujeitos que compõem uma dada problemática. Nesse sentido, essa realidade se configura como totalidade social em que se busca correlacionar a vida dos sujeitos ao contexto social em que vivem. “Na busca por retratar a realidade de forma complexa e profunda” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 17), a coleta de dados dessa pesquisa contou com os seguintes instrumentos: estudo etnográfico, rodas de estudo, diários de campo e entrevistas semiestruturadas, ressaltando que os entrevistados estão identificados neste estudo por nomes fictícios para garantir o anonimato das fontes.

O grupo formado pelo PIBID UESB, ao longo período 2014 a 2017, foi de licenciandos de diversos cursos de graduação, tais como Teatro, Dança, Educação Física, Letras, Pedagogia, Matemática, Química e Ciências Biológicas, que iam se alternando de acordo com as vagas disponíveis das bolsas de iniciação à docência. O trabalho foi realizado sob a supervisão de professores da escola de educação básica e a coordenação de uma professora da universidade.

O processo formativo do PIBID se constitui em trabalhar elementos cognitivos e afetivos/relacionais, no intuito de que as mudanças se tornassem possíveis na práxis da sala de aula e

não somente no plano discursivo (BRASIL, 2013). Observamos, nesta pesquisa, os diferentes momentos da vida intramuros tanto no aspecto espacial como disposições dos módulos e das salas de aula, quanto às relações interpessoais entre presos, professores, agentes penitenciários, psicólogos, assistentes sociais e outros profissionais do estabelecimento penal. Realizamos um estudo etnográfico para compreensão sobre a escola que está inscrita no espaço prisional não apenas pelo contexto institucional, mas também nas ações do dia a dia como saberes e fazeres que não constam nos registros dos documentos oficiais. Fizemos rodas de leitura, com encontros quinzenais na universidade, objetivando aprofundar as leituras e as discussões acerca das questões da educação no cárcere, articulando os conteúdos e os saberes envolvidos na prática pedagógica. No planejamento e elaboração de materiais didáticos, desenvolvemos ações de forma interdisciplinar entre as áreas de conhecimento, procurando novas práticas de ensino, outras estratégias e outros instrumentos didático-pedagógicos. Elaboramos, ainda, ao longo de todo o processo formativo, a escrita dos relatos de experiências nos diários de campo. Todos esses movimentos foram registrados no ambiente *moodle* do PIBID UESB.

Discussão e Resultados

Os participantes do Subprojeto Interdisciplinar EJA PIBID UESB desenvolveram diversos materiais didático-pedagógicos para diferentes áreas do conhecimento, alguns desses materiais foram elaborados com a participação dos alunos e alunas privados de liberdade. As produções realizadas foram banners e cartazes pedagógicos; pôsteres; mapas conceituais; produção de objetos de aprendizagem; jogos matemáticos, tabelas periódicas, projetos educacionais; sínteses e análises didáticas. Além de atividades artístico-culturais como: performances teatrais, dança, concepção e elaboração de figurino; técnica de maquiagem artística, futebol entre tantos outros.

Em processo avaliativo do trabalho que estava sendo desenvolvido, numa perspectiva pluridimensional, entrevistamos professores supervisores, bolsistas de iniciação à docência e alunos/alunas presos/presas na unidade penal onde se desenvolveu o trabalho do PIBID UESB. E uma das perguntas foi relacionada às impressões que cada participante teve no Programa PIBID UESB, as respostas dadas estão apresentadas a seguir com nomes fictícios, respeitando o sigilo das fontes, os alunos e alunas privados de liberdade responderam:

Eu sinto que despertou em mim a criatividade, parece que eu sou outra pessoa. Quero continuar fazendo esses trabalhos de criação poética, literária, escrita. Quero até escrever um livro. Posso? (Felipe, aluno privado de liberdade)

As minhas impressões são as melhores possíveis. Eu quero continuar estudando quando sair daqui, quero que meu filho seja diferente de mim, que tenha uma boa educação e não tenha a cabeça fraca como eu tive. Acho que o PIBID foi uma luz no meu caminho, a minha única reclamação é que é pouco tempo. (Rafaela, aluna privada de liberdade)

Eu não me imaginava pegando um lápis de cor, nem desenhando e achando que isso era importante. Não pensava que falar sobre um assunto na sala de aula pudesse ser também importante pra mim e acho que para os colegas também. É isso, o PIBID com os alunos da Universidade me fez mudar muita coisa. Acho que abriu minha cabeça para coisas que eu nem pensava. Mas, eu ainda estou mudando aos poucos. (João, aluno privado de liberdade)

Pena que está acabando, agora que a gente teve essa oportunidade de aprender mais. As minhas impressões são as melhores possíveis. Quando eu apresentei a performance de dança e teatro, parecia que não era eu que estava ali, quando terminou e eu gritei liberdade, parecia que eu estava no palco sendo aplaudida por outras pessoas. Foi uma sensação muito boa. Eu quero continuar estudando para quando eu sair daqui ter um futuro diferente e também dar um futuro diferente para os meus filhos que estão lá fora. (Rose, aluna privada de liberdade)

Os professores supervisores e os bolsistas de iniciação à docência também responderam:

Penso que o trabalho no PIBID me deu uma vontade de fazer coisas diferentes com os meus alunos, me incentivou a estudar mais, a pesquisar sobre outros modos de dar aula. (Ana Maria, professora supervisora)

Eu já queria fazer algo diferente, mas não sabia como, o PIBID veio incentivar mais ainda essa vontade que já estava dentro de mim. As aulas daqui não podem ser as mesmas que são dadas lá fora. Falo não só me referindo aos conteúdos, mas também aos materiais que são autorizados a usar em sala de aula, não é tudo que podemos usar, pelos critérios de segurança. As minhas impressões são muito boas. O trabalho dos alunos da universidade me surpreendeu pela qualidade e compromisso deles. Muito bom mesmo. (Davi, professor supervisor)

Antes de desenvolver este trabalho no presídio, eu ficava com medo, mas queria participar, conhecer como era a escola no presídio. Depois que entrei com os professores, vi que era tranquilo. O PIBID aqui no presídio abriu minha mente, tenho certeza de que quando eu me formar, serei uma professora diferente. Gostaria muito de continuar o meu trabalho aqui. (Maria Lis, bolsista ID, licencianda em Dança)

Eu tinha uma visão muito diferente sobre as pessoas que cometem crimes, achava que todo mundo que fazia isso tinha que sofrer, mas trabalhando como bolsista do PIBID, fui mudando o meu modo de pensar. Acho sim que quem comete algum crime tem que pagar por ele, mas se a prisão for igual ao mundo lá fora – violento, essa pessoa nunca vai mudar e vamos continuar vivendo o mesmo círculo de violência. Então, a minha participação no PIBID abriu meus olhos e a minha mente, um trabalho diferenciado pode trazer sim uma mudança de comportamento e, principalmente, uma consciência crítica. (Fábio, licenciando de Química)

Podemos inferir a partir dessas falas, da necessidade da escola no espaço prisional assumir uma postura dialógica com todos os integrantes do sistema penal onde está inserida, a fim de que se estabeleça um processo consciente de aprendizagem, que não seja restrito à escolarização, mas sim em articulação com as políticas de inclusão das pessoas privadas de liberdade na sociedade. A escola

no espaço prisional demanda determinados conhecimentos que são subjacentes às rotinas e às relações de poder submetidas por seus participantes.

Nesse contexto, as representações da culpa e da condenação precisam ser remodeladas para dar espaço a um projeto emancipatório de educação, que possibilite as pessoas privadas de liberdade romper com o normativo de repressão e de silenciamento para dar lugar aos ideais de consciência crítica e libertação, princípios norteadores da educação. A seguir, nas Figuras 1 e 2, são apresentados alguns bolsistas de iniciação à docência reunida planejando atividades pedagógicas.



Figura 1: Planejamento e elaboração dos materiais didáticos.
Fonte: Arquivo da pesquisadora.



Figura 2: Planejamento e discussão das atividades didáticas.
Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Os depoimentos dos bolsistas de iniciação à docência revelaram entre outros fatores um rompimento de paradigmas de preconceito e de exclusão social quanto à pessoa privada de liberdade, apontando para novas oportunidades de aprendizagem. Nas Figuras 3 e 4, são apresentados os bolsistas de iniciação à docência desenvolvendo materiais didáticos e apresentando um cartaz com tema sobre racismo e preconceito.



Figura 3: Planejamento e elaboração dos materiais didáticos.

Fonte: Arquivo da pesquisadora.



Figura 4: Apresentação de material didático.

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Perguntamos, também, se o trabalho realizado pelo PIBID UESB oportunizou alguma mudança na vida das pessoas que participaram do Subprojeto, as respostas foram as seguintes:

Eu acho que o PIBID modificou as aulas aqui pra gente, parece que deu importância pra nós, pudemos falar, rir até dançar. Eu adorei a oficina de dança, as palestras de poesia. Os bolsistas são super legais, conversam com a gente de igual pra igual. Foi muito bom. (Gabriela, aluna privada de liberdade)

Mudar no sentido de sair daqui, não. Mas dentro de mim deu mais vontade de sair e mudar a minha vida. Esses alunos da universidade que vieram aqui falaram coisas neste ano que passou, que me tocou muito. Acho que eu tenho chance sim de mudar a minha vida. Quando alguém olha por nós, mesmo sendo um pouco do tempo, acho que faz muita diferença sim. Então, o que mudou a minha vida, foi essa coisa dentro de mim, de querer mudar. Tá confuso, né? Mas, mudou, talvez eu saiba falar direito, mas mudou. (Joaquim, aluno privado de liberdade)

Mudou muito a minha vida. Eu cheguei aqui assustada, com medo desse mundo diferente. Lá fora a gente sabe se defender aqui é muito diferente. Eu estou há 2 anos presa e somente agora com o PIBID, com as aulas, pude repensar a minha vida. Aprendi que eu sou uma pessoa com capacidade de aprender coisas e que eu posso fazer. Eu vou continuar os estudos daqui mesmo, não vou desistir nunca. (Lorena, aluna privada de liberdade)

Eu não achava que poderia ter o PIBID aqui no presídio, eu pensava que fosse só para escola lá de fora. Porque os alunos da UESB não iam querer vir aqui ficar com os presos. Aqui não pode fazer uma porção de coisas, não pode tirar foto, não pode usar tesoura, não pode passar do horário para ensaiar alguma coisa. Como é que ia ser o trabalho com tanta limitação? Também, a sociedade discrimina quem trabalha aqui. Então, como esses alunos da Universidade viriam aqui? E os pais deles? Iam deixar? Mas, eu estava completamente enganada. Veio tudo, foi aluno de Dança, de Teatro, de Português, de Matemática, de Pedagogia e mais outros cursos, com a ajuda da Coordenadora, fizemos muitas coisas.

Mudou tudo. Fizemos teatro, um festival com as internas que até alguns agentes penitenciários participaram. Foi bom demais. (Maria Paula, professora supervisora)

Como aluno da universidade e futuro professor, posso assegurar que a minha cabeça é outra depois do PIBID dentro do presídio. Eu não acreditei quando a professora fez a convocatória. (...) Que eu saiba é o único PIBID dentro do presídio no Brasil. Claro que isso me dá orgulho da profissão que escolhi: ser professor. (...) Acho que eu aprendi mais lá dentro com esses caras presos do que aqui fora. (...) Aprendi a ver que as pessoas precisam de uma oportunidade pra melhorarem, ninguém nasceu mau, no meio do caminho existem muitas pedras, rochas e montanhas. Então, é preciso contornar esses obstáculos. Para ser bom também precisa de ajuda, de caminho, de orientação e de oportunidades. E esses caras aí presos (...) para muitos, faltou oportunidade. Parece uma fala meio assistencialista, mas não é, eu estou falando de sociedade mesmo, de igualdade. (João, licenciando de Pedagogia)

O acesso à educação na prisão é um direito humano, que deve atender aos aspectos cognitivos e sociais, embora, na prática, haja, ainda, muitos impedimentos. É preciso que entendamos que a educação, conforme Julião (2007, p. 48) “além dos benefícios da instrução escolar, oferece também ao interno a possibilidade de participar de um processo de modificação capaz de melhorar sua visão de mundo, contribuindo para a formação de um senso crítico que auxilie no entendimento do valor da liberdade”. As pessoas privadas de liberdade, após cumprirem suas penas, retornarão ao convívio social, o que justifica a relevância da escola no sistema prisional. No âmbito universitário, consideramos que o desenvolvimento do trabalho do Subprojeto Interdisciplinar PIBID UESB, mesmo com algumas dificuldades como de transporte, restrição de horários e de uso de materiais e de equipamentos, conseguiu suscitar nos alunos privados de liberdade, nos professores supervisores e nos alunos da Universidade um novo olhar para as questões legais, sociais, econômicas, políticas, afetivas, pedagógicas entre outras, que perpassam a educação no sistema prisional, além de proporcionar a aproximação de diferentes licenciaturas em outros contextos educacionais. Na Figura 5, está o grupo que foi participante do Subprojeto.

Figura 5: Bolsistas de iniciação à docência e, ao centro, a professora coordenadora do Subprojeto PIBID UESB.



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Ouvir as diversas vozes nos proporcionaram não respostas para as nossas inquietações, mas novas indagações sobre as possibilidades efetivas de se garantir o direito de todos à educação, expressos na Constituição brasileira (BRASIL, 1988) e em diversos documentos internacionais, incluindo os aprisionados, os excluídos da sociedade. Pensar a educação oferecida na prisão, ainda que tenhamos um número significativo de pessoas que não domínio a leitura e a escrita, é pensar na Educação de Jovens e Adultos para além da alfabetização, é pensar em uma política efetiva que possa alinhá-la à educação ao longo da vida em sua dimensão formativa, humana e emancipadora.

Considerações finais

A EJA deve ter, nas sociedades democráticas, o princípio de inclusão, sobretudo, para as pessoas que estão em privação de liberdade, buscando desenvolver, fora ou dentro da prisão, competências em função de novos saberes, tendo em vista suas potencialidades. O aprender por toda a vida está sustentado na prerrogativa da educação continuada que, independente da educação formal e do nível de escolaridade, inclui ações educativas de gênero, de etnia, de profissionalização, questões ambientais entre outras formas de aprender. Nesse sentido, a participação do Subprojeto Interdisciplinar PIBID UESB no espaço prisional buscou ressignificar processos de aprendizagem, a fim de oportunizar outras práticas de escolarização que atuam não somente no aspecto cognitivo, mas também que incentivam o protagonismo, a ética, a consciência crítica e a solidariedade entre as pessoas.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, 5 de outubro de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei de Execução Penal nº 7.210, de 11 de julho de 1984**. Institui a Lei de Execução Penal. Brasília, DF, 1984.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID**. Brasília, DF: Fundação Capes, 2013.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias - INFOPEN - 2. ed**. Brasília, DF: Departamento Penitenciário Nacional, 2017.

CÂMARA, Heleusa Figueira. Força, poder e violências em discursos prisionais. In: NOVAES, Cláudio Cledson; SOUZA, Lícia Soares de; SEIDEL, Roberto Henrique. **Figuras da violência moderna: confluências Brasil/Canadá**. Feira de Santana: Ed. da UEFS, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. História da violência nas prisões. 37. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2005.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. As políticas de educação para o sistema penitenciário. Análise de uma experiência brasileira. In: ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano (org.). **Educação escolar entre as grades**. São Carlos: EduFsCar, 2007.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAEYER, Marc de. Na prisão existe perspectiva da educação ao longo da vida? **Alfabetização e Cidadania**: Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos, Brasília, n. 19, p. 17-37, jul. 2006.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Escola da prisão: espaço de construção da identidade do homem aprisionado? In: ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano (org.). **A educação escolar entre as grades**. São Carlos: EDUFSCAR, 2007.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) EM UNIDADES PRISIONAIS
INCOMUNS: O TRABALHO DE FORMADORES NA PERSPECTIVA DA
EDUCAÇÃO ESCOLAR E SOCIAL NA ASSOCIAÇÃO DE PROTEÇÃO E
ASSISTÊNCIA AOS CONDENADOS (APAC) EM SÃO JOÃO DEL REI - MG

BARBOSA, Renan Senra¹¹
FIDALGO, F. S. Rocha¹²

RESUMO

Dentro das discussões sobre educação em contextos de privação e restrição de liberdade, este estudo busca maior compreensão dos processos de trabalho dos aqui chamados formadores, que atuam em uma unidade prisional da Associação de Proteção e Assistência aos Condenados – APAC de São João Del Rei. O objetivo desta pesquisa de campo é o de levantar dados de maior profundidade acerca da vida em prisões incomuns no Brasil, considerando como estudo de caso essa unidade da APAC, onde foram realizadas entrevistas com alguns formadores. O objeto de estudo envolve as inserções que esses formadores fazem, se fazem e como fazem, enquanto sujeitos mediadores de aprendizagens e articuladores de práticas e saberes da educação escolar e social, partindo de uma perspectiva de emancipação e autonomia dos custodiados dessa modalidade do sistema de execução penal. Serão analisados os diversos conceitos, as diretrizes e os métodos que são utilizados para a orientação e atuação desses profissionais naquele ambiente prisional, delimitado em um dado território, buscando entender se adotam perspectivas que consideramos afetas à educação escolar e à educação social, e abarcando suas concepções inclusivas para a educação de jovens e adultos, os quais são chamados de “recuperandos” no sistema da APAC. Ou se, em outra possibilidade, estão a repetir algum modelo de “educação bancária” ou “educação vertical” (Paulo Freire), onde o educador detém o conhecimento e o educando é objeto passivo que supostamente nada sabe. O objetivo é identificar quem são os “formadores”, representados por professores, educadores, facilitadores e instrutores de oficinas educativas e laborais. E a partir daí, analisar as contribuições desses formadores para a educação integral e inclusiva, em seus aspectos que favorecem o protagonismo, a autonomia e as aprendizagens significativas para o trabalho, e antes, para a vida fora das restrições de liberdade. Além disso, investigaremos as práticas educativas que acontecem no contexto da APAC, identificando as experiências pessoais e grupais em reconhecimento dos direitos no campo das salvaguardas sociais, em especial em relação às estratégias e métodos pertinentes à Educação de Jovens e Adultos.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Educação Prisional. Atuação Docente.

¹¹ FaE - UFMG, mestrando, renan.cong@gmail.com

¹² FaE - UFMG, Professor Orientador, fernandosrfidalgo@gmail.com

Introdução

O contexto prisional brasileiro, de modo geral, tem sido questionado, por parcelas da sociedade, por ser um universo de grandes privações para além da privação de liberdade, onde os internos cumprem penas restritivas que violam muitos dos seus direitos, tais como a impossibilidade de terem acesso ao trabalho, à educação e à justiça. Isso tem sido a marca do caráter punitivo e justiceiro da nossa sociedade. Muitos presos perdem o contato com seus familiares, perdem a possibilidade de recuperar sua autoestima como jovens ativos, pois passam o dia de modo ocioso, e muitos ainda sofrem com a superlotação que agrava quadros de doença e de perda de sua dignidade. Como sabemos as prisões modernas tem duplo objetivo: punição e ressocialização. Nosso interesse, aqui, é com o segundo objetivo, e mais especificamente, em buscar compreender como o trabalho de formadores e educadores sociais se desenvolve na Associação de Proteção e Assistência aos Condenados – APAC de São João Del Rei, Minas Gerais, que teria a rigor um foco maior na possibilidade de ressocialização. Nesta instituição verifica-se um baixo índice de reincidência prisional e bons níveis de escolarização nesse sistema que propõe uma alternativa à execução penal, contrastando com o cenário nacional que aprisiona uma parte cada vez maior da população, em sua maioria negros e pobres.

Nas unidades da APAC temos um panorama de como o sistema carcerário pode ser administrado em favor daqueles que estão custodiados pelo Estado, na medida em que desenvolvem políticas de trabalho e estudo que mantêm todos em atividades por todo o dia num ambiente digno que consegue atender a cada recuperando, apoiando suas decisões e orientando quando demandam ajuda. Esse sistema prisional baseia-se em 12 elementos fundamentais da sua metodologia, tais como a participação da comunidade, a espiritualidade, assistências jurídica e à saúde, o mérito, a valorização humana, que é a base do método e compreende a educação, cursos profissionalizantes e a terapia da realidade, além do apoio à família e o centro de reintegração social.

A partir do questionamento de como se dá a prática docente caracterizada como relevante na perspectiva da Educação de Jovens e Adultos nesse sistema prisional da APAC, delimitaremos o problema de pesquisa no âmbito da educação voltada para pessoas em situação de privação de liberdade a fim de compreender como desenvolvem a educação escolar e social.

No cenário de lutas pela garantia dos direitos humanos em nossa sociedade e pelo acesso aos direitos constitucionais daqueles que os perderam todos, buscamos identificar práticas docentes relativas aos contextos prisionais que apontem alternativas na Educação de Jovens e Adultos e na educação social como caminhos possíveis dentro deste quadro. A partir dessa identificação é possível

desvelar condições para compreender e enfrentar a precarização do trabalho docente, no sentido de conhecer experiências educacionais que atendam à Lei de Execução Penal brasileira e que promovam as pessoas encarceradas por meio da educação, que deve ser emancipadora e que compreende o cárcere também como um espaço educativo.

A APAC tem um método para lidar com os recuperandos que não utiliza a presença armada do Estado. Nesse método, a comunidade local e os familiares se fazem presentes na busca pelos doze princípios cristãos que orientam o cumprimento da pena de restrição de liberdade.

A partir do estudo de caso entrevistas e estudo de campo, esta pesquisa visa compreender o processo de trabalho docente, suas tentativas, mediações e possibilidades no contexto da educação social e escolar em prisões incomuns. O problema de pesquisa foi delimitado a partir de uma questão sobre a Educação de Jovens e Adultos em prisões, por meio do qual pretendemos desvelar experiências educacionais e, especialmente, o desempenho de formadores em atuação nesse contexto. Somos testemunhas de muitas vidas alijadas dos seus direitos no sistema prisional brasileiro, e por isso o objetivo deste estudo é levar a público informações sobre essa grande parcela da população vítima dessa secular tradição de punição. Nesta direção corroboramos também com entidades como a Marshall Project¹³.

Para este estudo de caso selecionamos a unidade prisional da Associação de Proteção e Assistência aos Condenados – APAC situada em São João Del Rei, Minas Gerais, uma vez que esta unidade, como as outras APACs, reúne entidades que atuam em regime de cooperação com a justiça e com a comunidade na execução penal, no tratamento e nas ações pertinentes à inclusão social, de acordo com a legislação penal. O sistema APAC é considerado incomum quando comparado ao sistema prisional gerido pelo poder executivo estadual, pois seus espaços são cuidados pelos próprios internos, que se revezam na segurança e na manutenção interna. O acesso à educação é o instrumento fundamental para a emancipação, a qualificação para o trabalho e a ressocialização para a liberdade. Diante dessas peculiaridades, o objetivo é compreender como são efetivadas, em seus pormenores, as ações formativas destinadas à educação daqueles que se encontram custodiados de forma a identificar ações inerentes à educação promovida nas APACs, principalmente relacionadas à Educação de Jovens e Adultos e aos elementos pertinentes à educação social¹⁴. Para tal, é necessário

¹³ Organização de jornalismo on line e sem fins lucrativos, fundada em Nova Iorque em 2014, por Neil Barsky, que busca criar e manter o senso de urgência nacional sobre o sistema de justiça criminal estadunidense.

¹⁴ Segundo Trilla (2008, p.44), os âmbitos da educação social constituem “Outro mundo educacional não formal que nossa sociedade tem feito crescer de forma muito notável, e que é composto por todas aquelas instituições e programas

evidenciar as dimensões essenciais do trabalho educacional, da educação em prisões e do universo da execução penal. A garantia dos direitos fundamentais às pessoas submetidas à sanção penal no Brasil, especialmente em privação de liberdade, é um grande desafio, devido às precárias condições em que cumprem pena de privação, às densidades populacionais verificadas nas unidades de custódia¹⁵, à intensa política de encarceramento no Brasil, à escassez de vagas e às violências institucionais, entre outras.

Problema de pesquisa e delimitação do objeto de estudo

Em estudos realizados em 2016, foram levantadas 2.835 unidades de custódia consideradas válidas (ou ativas) pelo sistema judiciário no Brasil, localizadas em 2.132 cidades, com 660.024 pessoas custodiadas nos diversos dispositivos da administração prisional, das polícias civis e unidades de gestão comunitária (FIGUEIREDO, 2017, p. 30). As pessoas submetidas a sanções penais no Brasil são em sua maioria pobres e negros (61%), com predomínio de jovens entre 18 e 29 anos de idade (55%), de baixa escolaridade, sendo 9,7% analfabetos ou semi-alfabetizados e 49,6 % com ensino fundamental incompleto (menos de quatro anos de estudos). Apenas 14,8 % desses jovens detêm o ensino fundamental completo. Tais dados confirmam que as populações que traziam em si marcadores de desvantagens sociais, como cor, origem social, escolaridade e baixa condição econômica, eram também mais facilmente indiciadas e encarceradas pelo sistema de justiça criminal. Dados do Ministério da Justiça¹⁶ demonstram que no universo de custodiados, onde somente 13% estão sendo escolarizados. Segundo o Conselho Nacional de Justiça, quase 40 % desses custodiados são presos provisórios, sem julgamento.

Dados do Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN) em abril de 2020, que não contabilizou dados da Segurança Pública, informam que existem 748.009 presos em unidades prisionais no Brasil para a capacidade instalada para 415.960 presos. Segundo Monitor da Violência¹⁷ 362.547 pessoas (48%) estão no regime fechado, 133.408 pessoas (17,84%) no regime semiaberto e

destinados a pessoas ou coletivos que se encontram em alguma situação de conflito social: centros de acolhida, centros abertos, educadores de rua, programas pedagógicos em centros penitenciários”.

¹⁵ De acordo com a Lei de Execução Penal (LEP), Lei nº 7.210/84, as unidades de custódia podem ser: Unidade Penitenciária, Colônia Agrícola, Industrial ou Similar, Casa do Albergado, Centro de Observação, Hospital de Custódia e Tratamento Psiquiátrico, e Cadeia Pública, o Centro de Remanejamento (CR) e Centro de Detenção Provisória (CDP).

¹⁶ Ministério da Justiça, 2015, p. 59 Disponível em: <https://www.justica.gov.br/news/ha-726-712-pessoas-presas-no-brasil>. Acesso em: 28 06 2020

¹⁷ O Monitor da Violência, uma parceria entre o canal G1, o Núcleo de Estudos da Violência da USP e o Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Disponível em: <https://nev.prp.usp.br/projetos/projetos-especiais/monitor-da-violencia/>

222.558 pessoas (29%) no provisório. Além disso, são 25.137 pessoas no regime aberto e 4.109 pessoas (0,5%) em cumprimento de medida de segurança. Do total da população prisional atual o DEPEN a informa que 19,28% estão em algum programa laboral interno ou externo, e que 16,53% estão em atividades educacionais como programas de alfabetização (com 14.790 pessoas) e matriculadas no ensino médio (com 19.077 pessoas).

Contrastando com essa realidade do sistema prisional convencional, largamente exposta com notícias de evasões, rebeliões, reincidências e mortes em unidades superlotadas, encontramos na APAC um ambiente aparentemente mais propício para a educação e, portanto, um campo de atuação de docentes formais e não formais que muito nos interessa compreender.

Para efeito desta investigação, docentes são pessoas que praticam tanto a educação escolar como a não escolar, tanto o ensino regular, ou previsto, quanto o não regulado. De um lado temos a Lei de Execução Penal – LEP, Lei n. 7.210, de 11 de julho de 1984 (BRASIL, 2008), que prevê a colaboração de entidades civis de direito privado sem fins lucrativo, consideradas partícipes importantes no sistema de execução penal. A LEP preconiza, em seu Artigo 4º, que “o Estado deverá recorrer à cooperação da comunidade nas atividades de execução da pena e da medida de segurança”. De outro lado, temos a APAC, que se destaca por suas experiências colaborativas relevantes, desde sua criação na década de 1970, em São José dos Campos - SP, por pessoas ligadas a grupos de apoio jurídico à população prisional e a membros da Pastoral Carcerária Católica, hoje em movimento crescente também em países como Chile, Costa Rica e Colômbia, por exemplo. O que nos chama a atenção nesse modelo prisional é o fato de algumas pesquisas recentes confirmarem reduzido índice de reincidência de pessoas que cumpriram medidas em APACs, como pode ser visto em Braga (2017, p. 38), ao afirmar que menos de 10% dos seus egressos cometiam novos crimes, e em Muhle (2013, p. 9), que em seu estudo etnográfico nas APACs concluiu que a reincidência média nesse modelo era de 8%, contra 70% do sistema convencional.

No que tange aos dados da realidade dos últimos anos, temos que a oferta de ações e programas educacionais em prisões é ainda pouco abrangente. De acordo com o Ministério da Justiça (2014, p. 116), a população custodiada em Minas Gerais, e que participava de atividades educacionais, foi estimada em 9,6% (abaixo da média nacional que era de 10,7% no mesmo período). Por sua vez, de acordo com a Fraternidade Brasileira de Assistência aos Condenados (FBAC), mantenedora das APACs no Brasil e no mundo, havia nas 39 unidades da APAC de Minas Gerais, estado com maior número de entidades, praticamente 58% de recuperandos regularmente matriculados em programas de escolarização.

Para compreender a originalidade dessa proposta temos que lançar luzes e lupas sobre as práticas docentes que fazem as unidades prisionais das APACs concorrerem para alcançar os níveis mais altos quanto aos resultados da escolarização e dos ditames da Lei de Execução Penal. Dessa maneira, é possível observar como as APACs mantêm o melhor clima entre as instituições prisionais, além de entender como contribuem para que a educação formal e não formal, o ensino regulado e não regulado daqueles que estão custodiados pelo Estado promovam com maior sucesso a reinserção social e o acesso ao trabalho para aqueles que assim o desejarem.

Diante desse panorama, analisaremos se esses formadores que atuam em uma unidade da APAC contribuem para trazer orientações éticas aos seus educandos, e se colaboram com a melhoria das capacidades educacionais daqueles recuperandos, e ainda, se nesse contexto realizam mediações simbólicas junto a esses custodiados, ou seja, como se dão as relações desses sujeitos com o objeto de estudo e com as ações e operações coletivas e cooperativas nos aspectos cognitivo, volitivo e afetivo, conforme assinalado por Bernardes e Moura (2006).

Entretanto, a leitura da realidade acerca da educação ofertada no conjunto das unidades da APAC não é tarefa simples. As crescentes dificuldades financeiras para a manutenção dessas iniciativas de execução penal têm sido usadas como argumento para dispensar os educadores contratados pela APAC. Justamente aqueles que têm maior sintonia com os pilares da sua metodologia. Com a dispensa desses educadores, ocorre a contratação de professores efetivos do Estado que podem estar trazendo a prática da educação escolar regulada às vezes pela lógica “bancária”, que é vertical, conforme explica Paulo Freire (1980). São professores que podem estar se baseando em currículos e em seriação, nos moldes da educação pública estadual, acostumados com estudantes às vezes muito diferentes dos recuperandos, de modo a exercer uma prática pouca alicerçada em políticas educacionais por territórios ou nos moldes da educação social, libertadora, emancipatória. No sistema APAC existem espaços para vivências e saberes que nos importam desvelar. Ainda assim, os educandos da EJA podem ser caracterizados como sujeitos comuns, oriundos e contemplados pelos movimentos que atuam com a educação social, uma vez que representam a população formada pela maioria pobre, oprimida, excluída, vulnerável, negra, das periferias e do campo, conforme nos aponta Arroyo (2005).

Hipótese

Partimos da hipótese de que a educação nas unidades da APAC consegue melhores índices se comparada com o sistema educacional nas prisões comuns, e de que a educação social, para além da educação formal, é entendida como facilitadora desse bem sucedido processo entre os recuperandos. Novos paradigmas e novos quadros conceituais emergem com a proposta das APACs e com a educação de jovens e adultos. Nesse sentido, consideramos que as APACs têm concepções e práticas educacionais emancipatórias e libertadoras se comparadas com as prisões comuns.

Nesse sentido, busca-se investigar os processos formativos e desvelar meios para que floresçam novas práticas educacionais e laborais nos contextos de privação de liberdade nos mais diferentes ambientes onde é possível perceber as diversas modalidades e sistemas de carceragem.

Objetivos

O objetivo geral deste estudo é compreender os processos de trabalho dos formadores da educação básica, sob a perspectiva da educação escolar e social, em uma unidade da Associação de Proteção e Assistência aos Condenados - APAC de São João Del Rei.

Os objetivos específicos desdobram-se nas seguintes ações: a) analisar conceitos, diretrizes e métodos utilizados para orientação e para a atuação dos formadores em uma APAC, verificando se adotam as concepções inclusivas para educação de jovens e adultos custodiados; b) identificar as contribuições da atuação dos formadores para a educação integral e inclusiva, em seus aspectos favorecedores do protagonismo, da autonomia e das aprendizagens significativas em uma unidade prisional da APAC; c) investigar as práticas educativas em uma APAC e as experiências que garantem êxito nas estratégias e métodos pertinentes à EJA.

Este estudo visa compreender como se dá a prática docente que ocorre em um ambiente no qual muitos operadores da educação ainda não estão cientes da sua importância em ressignificar a prisão como espaço educativo, no sentido de que sejam atores mais atuantes.

Justificativa

A relevância desta pesquisa está na necessidade de conhecer melhor o cotidiano da educação em prisões e a realidade em uma unidade da APAC. Para desvendar esse cotidiano, é preciso aprofundar o conhecimento sobre os modelos de prisões e também compreender o aumento alarmante dos índices gerados pela denominada “indústria carcerária”, considerando que atualmente existem no

Brasil cerca de 370 mil mandados de prisão pendentes de cumprimento, dos quais a maioria, ou seja, 94% são de procurados pela justiça, segundo o CNJ - Conselho Nacional de Justiça¹⁸. O estudo para esta pesquisa nos toca ainda mais quando nos deparamos com os dados colhidos nas APACs que apontam baixos índices de reincidência, muito envolvimento de familiares e bons níveis de escolarização, que nos interessam investigar, conhecer, realçar e trabalhar.

Metodologia

Para a realização desta pesquisa selecionamos o estudo de caso de caráter qualitativo, indo na direção de um profundo e longo percurso de investigação diante daqueles que assumem as diversas modalidades de educação em prisões. Pretendemos verificar o fenômeno atual em seu contexto real, ainda que seus limites não estejam tão claramente estabelecidos. Explorar as situações da vida real, da ação dos professores e seus correlatos, que cooperam para as práticas educacionais que imprimem novas perspectivas para o cumprimento de medidas privativas de liberdade, no âmbito de uma unidade prisional da APAC, preservando o caráter unitário do objeto estudado, a atuação docente, e considerando as diversas situações nos diversos contextos. O estudo de caso poderá nos possibilitar a compreensão de uma visão global do problema e identificar possíveis fatores que o influenciam ou são por ele influenciados (GIL, 2002).

Em relação ao instrumento de coleta de dados, serão realizadas entrevistas que considerem contextos institucionais prisionais em um “pano de fundo geral”. Com subsídios teóricos ao longo do curso de Mestrado, bem como com o conhecimento do campo de ação das APACs, será possível obter bases importantes, permitindo que problemas sejam observados e vivenciados, o que reforçará o “caráter pragmático” necessário a todo “processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico” (GIL, 2002, p. 20).

Quanto à revisão da literatura pertinente, há diversos referenciais teóricos que serão utilizados, tais como os estudos referentes à educação como prática dialógica e libertadora, proposta por Paulo Freire, à educação social e suas interfaces com os sistemas de justiça criminal, às reflexões sobre a Educação de Jovens e Adultos e a relação com a sociedade (em publicações do MEC, em estudos desenvolvidos no âmbito da Faculdade de Educação, em artigos, teses e dissertações), à formação e à atuação de educadores (como Paulo Freire, etc.), à vida no cárcere (A. Gramsci), dentre outras. Também faremos um levantamento das normas atuais pertinentes à política educacional e à justiça

¹⁸ Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/sistema-carcerario/bnmp-2-0/> Acesso em: 02/07/2020.

criminal federal e estadual. As questões propostas por esta pesquisa também poderão ser compreendidas com o auxílio do Observatório Nacional do Sistema Prisional (ONASP) e do Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO), da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

A literatura informal também será objeto de nossa consideração, como os relatos de protagonistas da Educação em Prisões, como o professor Paolo Nosella, que relatou na reunião da ANPED¹⁹ que Gramsci enfatizava a importância de se respeitar a dignidade da pessoa privada de liberdade no tocante a dizer toda a verdade sobre a realidade lá fora quando da perda de um parente próximo ou de um fato grave ocorrido além do cárcere que não se deve omitir. Gramsci ressaltava também o ganho que marcava a vida daqueles homens que viviam em regime de cooperação no aprendizado e no trabalho com seus colegas de cela e com seus monitores ou sentinelas.

Quanto ao mapeamento do território, será necessário analisar o perfil do sistema prisional do estado de Minas Gerais, bem como alguns de seus territórios e as redes educacionais nos municípios que tenham prisões, com ênfase naqueles que abrigam unidades da APAC. Serão levantadas fontes bibliográficas e dados oficiais já sistematizados dos seguintes conjuntos de informações: a) dados básicos do sistema prisional e da população custodiada nos municípios; b) perfil sobre o sistema de ensino público; c) dados socioeconômicos, educacionais e de justiça criminal; e d) dados pertinentes às avaliações educacionais aplicadas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e das instituições educacionais locais.

Nosso interesse é o de realizar ciclos de coleta de dados e consultas ao sistema de justiça criminal em busca de informações sobre garantia de direitos e políticas educacionais da comarca em questão, com o intuito de atualizar e tornar mais consistentes os dados preliminares disponíveis nos grupos de estudos da Faculdade de Educação, no Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA), no Grupo de Pesquisa sobre Juventude e Educação na Cidade (GPJEC), ONASP e GESTRADO, para complementar parte desse conhecimento. Portanto, nesse estudo voltaremos nossos olhos e ouvidos para os profissionais da educação que trabalham na unidade prisional da APAC, bem como para os indicadores de disponibilidade das ações educativas e da presença desses sujeitos nesse ambiente peculiar das unidades de custódia.

A partir da hipótese de que novos paradigmas e quadros conceituais e metodológicos emergem nas unidades das APACs e com a educação de jovens e adultos na execução penal, apresentando

¹⁹ 39ª. Reunião anual da ANPEd - Associação Nacional em Pós-Graduação e Pesquisa em Educação na Universidade Federal Fluminense, em Niterói - RJ, em outubro de 2019.

concepções e práticas educacionais que podem ser vistas como mais emancipatórias e libertadoras, observaremos de que maneira essa formação de profissionais pode contribuir para as orientações éticas aos educandos, melhorando as capacidades dos educadores para a realização de mediações simbólicas junto aos custodiados, em sua formação metodológica e epistemológica.

Sobre a comunidade pesquisada no âmbito das APACs, consideramos que esta comunidade estará voltada para a melhor execução penal possível. Nesse sentido, entre os desafios que pretendemos analisar no atual contexto cultural, político, educacional, assistencial e jurídico está o de captar as explicações e interpretações sobre a unidade prisional em que vivem nessa dura realidade os educandos e os formadores a fim de entender seus hábitos, segredos, costumes, suas regras e as convenções que definem suas vidas. Nossa metodologia de pesquisa também vai enveredar por entrevistas necessárias e possíveis nesse momento de isolamento social em decorrência da pandemia de Coronavírus.

Relato da Experiência

A experiência acerca da educação em contexto de privação de liberdade teve início ao ingressar no programa de pós-graduação em Educação da UFMG, movido pelo interesse no universo prisional, e começou a desenvolver-se a partir de dois importantes encontros. Participamos da comissão organizadora do I Encontro para Constituição da Rede Nacional de Formação em Educação Social e Prisões na APAC de São João Del Rei. Nesse momento, outras unidades da APAC nos chamavam a atenção, como a de Conselheiro Lafaiete e a de Santa Luzia, nas quais foi possível entender a realidade de descaso do governo com a educação estadual no âmbito das escolas em prisões. Fizemos diversas aproximações na busca do entendimento da realidade das prisões e reuniões com o objetivo de convidar para o encontro nacional aquelas pessoas que atuavam nas unidades e enfrentavam dificuldades inerentes à educação de jovens e adultos com os custodiados.

Organizamos juntamente com o professor Roberto da Silva, da Faculdade de Educação da USP, e alguns professores da UFMG e da Universidade Federal de São João Del Rei, os encontros que aconteceram em fevereiro e setembro de 2019. Nesses encontros apresentamos para autoridades de juízes e políticos de alguns estados do Brasil um projeto para melhorar a educação nas APACs, começando pela unidade de São João Del Rei, com alternativas de educação pela via da valorização e divulgação dos avanços da educação social. Continuamos nosso trabalho de pesquisa acompanhando as vivências de outros pesquisadores, e solicitamos ao serviço de pedagogia da APAC

de São João Del Rei que nos indicasse um educador social para realizar uma entrevista de prospecção acerca de suas experiências como formador naquele ambiente prisional. No desenvolvimento da pesquisa refletimos sobre as dificuldades e os ganhos que essa modalidade de educação não formal e não escolar podem acrescentar às nossas aprendizagens, contribuindo para a educação transformadora e emancipadora de adultos encarcerados, como podemos perceber no discurso de uma entrevistada. Essa entrevista preliminar ocorreu por telefone, em virtude da pandemia de COVID19 que requer isolamento social. A entrevistada participou do Curso de Voluntário exigido pela Fraternidade Brasileira das APACs e tem uma trajetória, desde a infância, no serviço voluntário e na educação social, e já ministrou diversas oficinas para os internos. Ela informou que tem a oportunidade de ficar mais à vontade com os internos no sentido de conversar sobre suas famílias, sobre a história dos seus pais e sobre suas mágoas. Essa aproximação fez com que os internos, chamados *recuperandos* na metodologia da APAC, a considerassem como psicóloga, como confidente. E ela mesma se pergunta como é que se olha uma pessoa que já matou cinco outras pessoas ou que estuprou uma criança. A resposta da entrevistada é que ela considera esse olhar como normal, uma vez que todo mundo pode errar, não pode é permanecer no erro. E é assim que ela, com seu trabalho de educadora, tem diariamente ajudado aqueles homens privados de liberdade e cheios de sonhos de transformação. Nos dizeres de Paulo Freire (1983), ninguém educa ninguém, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo, abrindo espaço ao diálogo, à comunicação, ao levantamento de problemas e à reflexão sobre o estado atual das coisas, na busca incansável por transformação.

Nesse contexto, as etapas vivenciadas muito nos chamaram a atenção na pesquisa preliminar e nos orientam no sentido da hipótese de atuação diferenciada e emancipadora do formador no âmbito prisional dentro das unidades das APACs. São experiências que valem a pena serem levantadas e estudadas no decorrer da dissertação de mestrado, juntamente com a participação nos diversos colóquios pela educação inclusiva, popular, comunitária e principalmente libertadora.

Referências

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In*: SOARES, Leôncio *et al.* **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p.19-50. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 21 abr. 2018.

BERNARDES, M. E. M.; MOURA, M. Oriosvaldo de. Mediações simbólicas na atividade pedagógica: Mediações simbólicas na atividade pedagógica contribuições do enfoque histórico-

cultural para o ensino e aprendizagem. 2006. Tese (Doutorado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, SP, 2006.

BRAGA, Luana Aparecida B. **APAC - Associação de Proteção e Assistência aos Condenados:** uma metodologia de ressocialização adotada em um sistema prisional. 2017. Dissertação (Mestrado em Administração) - UNA Belo Horizonte, 2017.

BRASIL. **Lei n. 7.210, de 11 de julho de 1984:** institui a Lei de Execução Penal. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2008.

BRASIL. **Constituição Federal.** Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.senado.gov.br>. Acesso em: 11 mai. 2015.

BRZEZINSKI, I. EDUCERE - CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: PUCPR, 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17354_11644.pdf. Acesso em: 25 Out. 2019.

CONSELHO NACIONAL DE POLÍTICA CRIMINAL E PENITENCIÁRIA (CNPCCP). Resolução nº 3, de 2009. Disponível em: <http://www.justica.gov.br>. Acesso em: 19 abr. 2018.

FIGUEIREDO, Railander Q. de. **Sobre políticas de salvaguardas sociais em interfaces com o sistema de justiça criminal:** interpretando diretrizes para cuidados em saúde de pessoas que vivem em unidades de custódia. 2017. Tese (Doutorado em Psicologia), UFF, Niterói, 2017.

FRATERNIDADE BRASILEIRA DE ASSISTÊNCIA AOS CONDENADOS. **Portal da FBAC.** Itaúna, 2017. Disponível em: <http://www.fbac.org.br>. Acesso: 11 jul. 2017.

FREIRE, Paulo. **Educação Como Prática da Liberdade.** 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 8ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.

MARSHALL PROJECT. Organização sem fins lucrativos sobre Justiça Criminal de Nova Iorque. Disponível em: <https://www.themarshallproject.org/2019/12/17/how-to-fix-our-prisons-let-the-public-inside>. Acesso em: 10 dez. 2019.

MINAS GERAIS (MG). **Agência Minas.** Belo Horizonte: MG 2018 a. Disponível em: <http://agenciaminas.mg.gov.br>. Acesso em: 08 abr. 2018.

MINISTÈRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Educação em Prisões.** Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 12 abr. 2018.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA - **INFOPEN Jun 2014** - Acesso em: 10 jun. 2020. Disponível em: <https://www.justica.gov.br/news/mj-divulgara-novo-relatorio-do-infopen-nesta-terca-feira/relatorio-depen-versao-web.pdf>

II JORNADA DE ESTUDOS SOBRE EJA EM CONTEXTOS DE PRIVAÇÃO E RESTRIÇÃO DE LIBERDADE

28 e 29 de agosto de 2020
Evento online

MUHLE, Elizana P. **A prisão terrena no paraíso celestial: APAC, uma alternativa humana ao cumprimento da pena privativa de liberdade.** 2013. Dissertação (Mestrado em Ciências Criminais), PUC-RS, Porto Alegre, 2013.

SILVA, Roberto da; MOREIRA, Fábio A. **Educação em Prisões: apontamentos para um Projeto Político Pedagógico.** Congresso Internacional de Pedagogia Social, jul. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 12 mar. 2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** São Paulo: Vozes, 2002.

TRILLA, J. A educação não formal. *In:* GHANEM, E.; TRILLA, J.; ARANTES, V. A. (org.). **Educação formal e não-formal: pontos e contrapontos.** São Paulo: Summus, 2008. p. 15-58.

LEITURA E ESCRITA: PROPOSTA DE AÇÃO LIBERTÁRIA PARA
CUSTODIADOS NA PENITENCIÁRIA LEMOS BRITO

SANTOS, Caroline de Santana²⁰
CASTRO, Leonardo²¹

RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar nossas percepções como monitores do projeto: “Leitura e Escrita: Ações Libertárias”, cuja execução acontece em parceria com o Colégio Professor George Fragoso Modesto, situado no Complexo Prisional Lemos Brito, situado no município de Salvador/BA. Tal projeto é promovido pela Universidade do Estado da Bahia, a partir do Departamento de Educação, e tem por finalidade tanto um processo de humanização quanto a educação por meio de rodas de leitura com os custodiados em regime fechado, para além do viés da remição de penas. O foco desta ação é a valorização das diferentes formas de aprendizado e das várias possibilidades de leitura e interpretação dos textos, ou seja, os sentidos atribuídos aos textos dependem do capital cultural de cada um, de modo que as rodas de leituras permitem uma ampla partilha de conhecimentos. A leitura é o percurso através do qual os sujeitos conhecem a si mesmo e aos outros, além da retomada de consciência da noção de mundo e reconhecimento de diferenças. Portanto, relatar esta experiência de leitura e escrita em um ambiente que é estigmatizado é suscitar uma discussão sobre o espaço destinado para aqueles que infringiram a lei, no qual são sentenciados com a perda parcial da liberdade. Apesar disso, o projeto de leitura e escrita nesses espaços pode possibilitar a liberdade, já que o corpo está preso, mas não a mente.

Palavras-chave: Leitura. Escrita. Ações Libertárias. Custodiados.

²⁰ Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Graduanda em Ciências Sociais, carolinesantana5522@outlook.com

²¹ Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Graduando em Ciências Sociais. fau.leonardo@gmail.com

Introdução

A prática de leitura não é apenas uma distração ou um passatempo, mas exercício de uma ação libertária que se torna alicerce fundamental para promoção do autoconhecimento e da compreensão de mudanças sociais, além de contribuir para a construção de múltiplas identidades sociais. Pensar a leitura e a escrita por este viés, sobretudo no cárcere, é suscitar uma reflexão sobre a educação popular e ações que prezam pela autonomia do sujeito, o respeito pelo outro e por si, aprendizagem como ponto de partida no ato de escutar nas rodas de leituras.

Surgem projetos voltados à ressocialização dos sujeitos custodiados pelo Estado, ou ressignificação deste espaço físico no qual se efetiva a privação de liberdade; e dentro desta gama de projetos temos o curso de extensão “Leitura e Escrita: Ações Libertárias”, projeto que tem se apresentado ao heterogêneo público que se encontra custodiado no sistema prisional de Salvador na Penitenciária Lemos Brito, localizada no bairro da Mata Escura, em parceria com o Colégio Professor George Fragoso Modesto, que funciona nesse complexo prisional, ilustrado a partir da figura abaixo:

Figura 1: Fachada do colégio



Fonte://eplemosbrito.blogspot.com, 2013.

A literatura como um processo de emancipação social

Para discutirmos sobre a literatura como um processo de emancipação social, nos reportaremos ao ensaio “A literatura e a formação do homem”, que foi apresentado na XXIV Reunião Anual da SBPC (São Paulo), no ano de 1972, e depois publicado em revista. No referido ensaio o autor Antônio Candido analisa a função humanizadora da literatura e o papel das obras literárias na sociedade, isto é, sobre a capacidade que ela tem de confirmar a humanidade do homem. Para este

fim, começamos focalizando rapidamente, nos estudos literários, o conceito de função psicológica, vista como o papel que a obra literária desempenha na sociedade.

Para o autor, a função psicológica que a literatura tem sobre o sujeito leitor talvez seja a primeira coisa que nos ocorre quando pensamos no papel da literatura, já que a produção e a fruição desta se baseiam numa espécie de necessidade universal de ficção e de fantasia, pois aparece invariavelmente vinculada à existência humana, seja de modo individual ou em grupo, ao lado da satisfação das necessidades mais elementares

Em consonância a isso, sua função educativa é muito mais complexa do que pressupõe um ponto de vista estritamente pedagógico. Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica, mediante a imersão no mundo literário, o sujeito descobre a si mesmo e o mundo, podendo trilhar caminhos com altos e baixos, luzes e sombras. A emancipação social do sujeito, por meio da leitura, possibilita que o ser humano se transporte para o desconhecido, podendo explorá-lo, decifrando os sentimentos e emoções que os cercam e acrescentando mais vida ao sabor da existência.

Vivenciando experiências que propiciem o acesso a conhecimentos significativos no seu processo de aprendizagem, o sujeito se emancipa socialmente quando reflete sobre suas ações e adquire autonomia e criticidade para compreender a si mesmo e aos outros.

Um olhar sobre as Rodas de Leitura e Escrita no contexto prisional

Houaiss (2001) define a roda como um “[...] círculo, peça circular que gira em torno de um eixo; grupo de pessoas”. A definição que nos interessa para esta breve reflexão é a de “grupo de pessoas”, ou seja, como se dá a relação de leitura e escrita entre os sujeitos custodiados pelo Estado, tendo em vista que as rodas de leitura possibilitam aos sujeitos se sentarem em formato de círculo para ler e escutar juntos.

Em consonância com a finalidade do projeto de Leitura e Escrita: Ação Libertária, as rodas de leitura e escrita têm por objetivo descobrir o leitor escondido dentro de cada um dos participantes, já que a percepção de uma leitura sob viés tradicional expõe apenas os cânones como leituras centrais, ao contrário do pressuposto que direciona as ações do projeto, que apresenta diversos gêneros textuais com base no diálogo entre a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e unidade escolar situada na penitenciária a partir do diálogo estabelecido entre os docentes envolvidos.

Vale dizer também que a dinâmica de rodas de leitura não é uma atividade nova no cotidiano social, já que advém da história antiga, quando na Grécia eram feitas leituras públicas para divulgar as obras de um autor. Em algumas regiões do continente africano a prática da contação de história se

caracteriza pela preservação da memória em relação ao cotidiano de muitas famílias, que se reuniam em torno de uma pessoa para lerem e ouvirem os relatos. Segundo Yunes (2009, p.85) “o círculo de leitura [...] põe em movimento a consciência crítica que predispõe à cidadania.”

Depois que se aprende a pensar e a dizer o que se pensa, o próximo passo é agir, participar, inscrever-se na história ou escrever a história, pois, quando pensamos em leitura, a primeira imagem que nos vem à mente é a de uma pessoa solitária, com um livro ou um texto aberto na mão, cercada de silêncio, e a solidão parece ser a condição primeira para que a leitura ocorra. Mas, isso nem sempre é assim, de modo que devemos ressaltar que o ato de ler não significa se apartar de pessoas para dar seguimento a uma leitura, nem muito menos se resume a ler e ter acesso apenas à literatura tradicional canônica, pois, pelo contrário, significa romper com o formato de leitura e textos.

Apesar de estar enxertado em nosso hábito a ideia de que a leitura para dar frutos pressupõe o estarmos sós, na prática vemos que a companhia de outros nos estimula, criando em nós a capacidade de realizar uma leitura aberta dos fenômenos objetivos e subjetivos que nos cercam. A leitura deve sempre possibilitar um confronto crítico com o que estamos lendo e esse embate, partilhado em grupo, gera uma discussão saudável de ponto de vista de níveis de capital cultural diferentes, a roda de leitura não um espaço de disputa para saber quem lê mais ou tem conhecimentos com profundidade sobre determinado texto, já que o papel da roda é compartilhar informações, discutir, aprender, escutar, respeitar a opinião dos outros, falar, de modo que a leitura se torna libertaria quando possibilita conhecer a nós mesmos e aos outros a ponto de não sobrepor ideias mas compartilhá-las.

Além do que, ler e escutar a partir do grupo de leitura é um tipo de atividade que não precisa necessariamente de recursos financeiros para comprar livros, pois, podemos pegar emprestado da biblioteca ou com colegas, podemos produzir textos, tendo em mente que na roda temos a chance, por meio das reflexões, trocar experiências, possibilitar a autonomia, fazer amigos, dentre outras possibilidades.

A leitura possibilita a aprendizagem, nos mantendo antenados com o que acontece à nossa volta e é uma oportunidade de compartilhar opiniões, sejam negativas ou positivas acerca do que leu ou aprendeu. As ideias dos outros funcionam como contrapontos ou reafirmação para as nossas ideias, pois quando verbalizamos nossas opiniões, de certo modo nos aproximamos ou nos distanciamos criticamente daquilo que foi lido e tudo adquire uma nova dimensão.

As rodas de leitura são momentos em que os participantes se reúnem para ler e comentar as leituras feitas como lendas, contos, narrativas de uma cultura, experiências de vida. Segundo Yunes (2009, p. 77), “[...] nossa memória mais antiga e mais fresca da roda vem da infância, das cantigas de

roda e, portanto, da dança: um círculo de “brincantes” de mãos dadas, movendo-se para lá e para cá [...]”. Fazendo uma ressalva, isto serve para aqueles que tiveram uma infância voltada para prática de rodas de leitura, ou cantigas, pois as rodas servem para construção de espaço e tempo dedicados à aprendizagem, à memória, à escuta, e à escrita, num contexto coletivo, no qual o ato de ler é o condutor da emancipação social do sujeito leitor, além de possibilitar leitura(s) de mundo(s).

Trabalhar com as rodas é ver a aprendizagem acontecendo de forma lúdica, oportunizando, assim, momentos em que os sujeitos custodiados pelo Estado criam hipóteses, questionam o que foi lido e propõem soluções, enfim, reconstruem o tecido textual sob uma nova ótica, apropriando-se de um sentido que havia sido expresso ou não pelo autor (es).

Destacamos que as rodas de leitura e escrita praticadas na Penitenciária Lemos Brito advêm, em parte, do pensamento desenvolvido por Paulo Freire na década de 60. Para Freire (2006), trata-se de Círculo porque todos/as inseridos nesse processo educativo formam a figura geométrica do círculo, acompanhados por uma equipe de trabalho que apoia a discussão de um tema da cultura, da sociedade. Na figura do círculo, todos/as se olham e se veem, além do que não há um/a professor/a, um/a animador/a das discussões, todos participam das atividades de leitura e rememoração de acontecimentos que dialogam direta ou indiretamente com que fora lido, todos/as se ensinam e aprendem.

Figura 2 – Cursistas em atividade



Fonte: Leonardo Castro Silva, 2009.

A imagem acima foi produzida após a oficina de leitura e interpretação a partir dos desenhos que cada membro do projeto desenhou. Fazer a leitura de desenhos e interpretar também é um exercício de leitura.

A dinâmica das rodas pode oferecer essa possibilidade de quebra do paradigma de uma prática de leitura formatada sob o viés dos cânones, que não considera os contextos de origem social e de experiências dos custodiados, que não se dá conta de tornar o conhecimento algo próprio do sujeito imerso na leitura. Sabemos que o sistema prisional toma este projeto em seu caráter ressocializador e possibilita a remição da pena se o sujeito frequentar, mas sua finalidade é vislumbrar a leitura como algo constante em variados formatos, dentre os quais os sujeitos têm a liberdade de escolha.

As rodas de leitura e escrita possibilitam o registro escrito formal, a leitura oral coletiva ou, ainda, atividades que remetam à memória com a intenção de permitir a cada um que dinamiza a leitura ou que escuta, explorar ideias, narrar fatos, despertar a curiosidade, opinar, apresentar dúvidas, a partir do que foi lido ou escrito para e/ou com o coletivo. As convivências nas rodas vão se descortinando para todos envolvidos, sejam custodiados, docentes ou monitores, caminhos novos ou conhecidos, que se transformam em modos de fazer e pensar para além dos estigmas em relação à prisão e aos custodiados.

Figura 3 – Varal literário



Foto: Leonardo Castro Silva, 2019.

A imagem acima foi registrada a partir da apresentação do varal literário. Essa atividade foi desenvolvida ao longo do projeto, a partir dos escritos dos participantes sobre seus cotidianos.

Para exemplificar a importância do olhar sobre a roda de leitura, o projeto em questão surge com a ideia de tornar acessíveis a leitura e a escrita na Penitenciária Lemos Brito como ferramentas necessárias que possibilitam autonomia, criticidade e a compreensão de que devemos respeitar, escutar, dialogar com os diferentes, compreendendo que é a diversidade que nos constitui.

Em função disso, de forma breve apresentaremos um breve relato de uma das nossas experiências como monitores da roda de leitura que ocorreu no dia 24 de setembro de 2019. A produção escrita será apresentada em forma de um diário, com o relato das atividades desenvolvidas.

A saber, a roda de leitura e escrita parte de um projeto de ações libertárias que busca possibilitar, para além da remição dos apenados, que estas se tornam elementos essenciais para rememorar as mais expressivas lembranças dos sujeitos em situação de privação de liberdade.

Em um primeiro momento as professoras da roda de leitura e escrita – Alba, Ana Lago, Kátia, Mônica, Liz e nós monitores – promovemos uma surpresa para os participantes da roda ao trazermos um alimento tão marcante na cultura baiana que é o acarajé e vimos a alegria estampada no rosto de quem retoma memórias tão marcantes da vida que antecederam sua entrada neste espaço, pois, tal atividade estava vinculada a um planejamento mais amplo, que envolvia o trabalho com a memória a partir da alimentação e ficou bastante nítido que um simples ato pode aflorar um misto de emoções.

Realmente foi sublime, pois, a riqueza de lembrar de fatos marcantes em suas vidas pelo paladar mostrou que a memória por meio de símbolos como alimentos, músicas, dentre outros, segmentos que dão sentido que podem ou não ser perpetuados pela memória. Além disso, antes mesmo de começar a entrega do acarajé, o senhor Alexandre entregou um jarro feito de papel e pediu que fosse sorteado entre as professoras e sinalizou que faria para as demais, solicitando que trouxessem folhas de papel ofício. Enquanto isso, o senhor Gildazio também fez um jarro de papel e presenteou a professora Ana Lago. O ato de presentear me remeteu a uma forma de agradecimento tão sublime e carinhosa quanto o ato de falar.

Retomando a entrega dos acarajés com os refrigerantes de limão e laranja, os participantes ficaram muito felizes com a surpresa, apesar de algumas ressalvas dos participantes, como o senhor Othon, que disse que a combinação perfeita seria se o refrigerante fosse coca cola, além de outros que pontuaram a falta da tradicional pimenta, mas, como os mesmos estavam cientes das regras da instituição, o assunto foi logo encerrado e se voltaram para a degustação do acarajé.

Logo após a degustação, as professoras da roda lançaram perguntas acerca das lembranças que os participantes tiveram ao comer o acarajé e com isso foram rememoradas histórias que envolviam esta iguaria, que foram associadas a lugares como a praia e o Pelourinho, além das lembranças de entes queridos que preparavam e vendiam o famoso acarajé. Também foram trazidas à tona as lembranças dos passeios com a família para comer esta iguaria.

Um dos participantes, chamado senhor Rafael, que não é baiano, foi questionado sobre o que achava do acarajé e da comida baiana, e ele respondeu que amava a pimenta e o acarajé e que acha o tempero baiano marcante. Como forma de despertar ainda mais a curiosidade dos participantes, as professoras trouxeram algumas informações sobre o acarajé, como a história da culinária africana e sua contextualização, que culminou na produção do bolo de feijão, denominado de acarajé, além de expor os fatores calóricos desta refeição.

Em síntese, a professora Kátia explicou que a origem do acarajé é africana e com o processo escravizatório no Brasil, os escravizados, com a finalidade de vender na rua, foram chamados de “escravos” de ganho, que exerciam a função de vender quitutes e outras iguarias como forma de obter lucro para os seus “senhores”, fazendo uma ressalva de que com o passar do tempo o acarajé sofreu algumas alterações e foram incorporados em sua composição a salada, o vatapá, o caruru e a pimenta.

O senhor Gildazio, com o bom humor de sempre, questionou como pode ser de origem africana se o acarajé é vermelho, apesar de ser uma piada relacionada à cor do acarajé, existiu uma certa reprodução de discursos racistas sem que se dessem conta disso. Outros questionamentos sobre o significado da palavra “acarajé” foram apresentados. A professora Kátia relatou que a palavra é de origem africana e significa “bola de fogo” e novamente o senhor Gildazio, como bom piadista, perguntou aos demais colegas se todos queriam comer a “bola de fogo” de novo.

Depois desta roda de conversa sobre o acarajé, as professoras perguntaram se todos sabiam cozinhar e qual eram seus pratos favoritos, porém, somente alguns relataram que detinham tal habilidade, aprendida com a mãe e/ou avó. Alguns, sinalizaram que cozinhavam melhor que suas companheiras, enquanto outros relataram que não sabiam cozinhar quase nada e no desenrolar desta conversa o senhor Gildazio declarou que o senhor Antônio faz uma ótima farofa e com o elogio o amigo lhe agradeceu.

Aproveitando a euforia dos participantes sobre a culinária, a professora Ana Lago apresentou a proposta de atividade da próxima roda que foi a escrita de uma receita detalhada pelos requisitos: ingredientes e modo(s) de preparo. E, para finalizar, houve a leitura dos escritos sobre as profissões exercidas pelos participantes, na qual os mesmos escolheriam qual função de trabalho tornou-se mais

marcante em suas memórias. Assim, cada um apresentou seus escritos e notamos a riqueza existente em relatar suas memórias carregadas de significados que aos poucos são revelados.

O primeiro a apresentar foi o senhor Ricardo que, de forma bastante sucinta, relatou sua experiência de trabalho enquanto vendedor ambulante, e em poucas palavras disse como foi difícil conseguir se manter sem o auxílio de ninguém, somente de Deus, porém continuou a lutar pelo seu pão de cada dia. O segundo a apresentar, seguindo o percurso da roda, foi o senhor Othon, que expôs seu texto carregado de detalhes, pontuando sua rotina como um diário de bordo, relatando de forma bastante fascinante, pois, ele tecia fio a fio sua rotina com uma riqueza impressionante de como se os acontecimentos fossem recentes.

O terceiro a apresentar foi o senhor Zaqueu que, por meio de uma junção de um texto já trabalhado na roda sobre o trabalho, o mesmo relatou sua mudança de empresa pela questão do aumento salarial e correlacionou com o texto anteriormente abordado acerca da necessidade de mudança. O quarto a apresentar foi o senhor Rafael, que relatou seu ingresso no emprego de carteira assinada e, como forma de um memorial, foi tecendo sobre suas experiências nos empregos, apresentando, assim, suas angústias e inquietações, desde sua inserção no mercado de trabalho, o mesmo relatou ter uma grande dificuldade de permanecer, pois disse que tem um espírito inquieto.

O quinto a apresentar foi o senhor Alexandre, que relatou sua experiência enquanto motorista de ônibus e que anseia, quando sair desta instituição, retomar a sua grande paixão que é dirigir ônibus. O sexto a apresentar foi o senhor Neilton que, ao relatar sua experiência com o trabalho, lembrou de quando era atendente de farmácia e teve um cliente idoso, porém, com pinta de novo e este lhe perguntou sobre um estimulante sexual que o mesmo apelidou de “miseravão”. Assim, toda vez que este senhor vinha à farmácia só queria ser atendido por ele, pois, ao anunciar a palavra “miseravão”, o mesmo já sabia o que ele queria, o gerou uma certa inveja por parte de colegas de trabalho.

O último a apresentar foi o senhor Carlitos que, ao relatar sua experiência, sinalizou uma coincidência marcante em sua vida. Ao iniciar sua rotina para ir ao trabalho, no qual ele era salva-vidas, o mesmo contou que antes de ir para o trabalho sua esposa disse que estava sentindo contrações e que poderia entrar em trabalho de parto a qualquer momento. Atordoado com a notícia, buscou ajuda, a levou à maternidade e de lá foi para o trabalho.

Ao chegar no trabalho, se deparou com uma situação de resgate de um garoto chamado Thiago. Ao dar os primeiros socorros à vítima de afogamento e sem conseguir reanimá-la, após minutos e minutos de tentativas o garoto teve óbito confirmado. Em seguida ligaram da maternidade

para informá-lo do nascimento de seu primeiro filho e, no embate de sentimentos entre luto e alegria, ele prestou uma homenagem ao garoto falecido ao colocar o nome de seu filho de Thiago Alexandre. Para finalizar a roda foi lido um poema do senhor Othon, carregado de questionamentos e autoafirmação da sua identidade, primeiramente enquanto cidadão, antes mesmo dos estigmas que são lançados aos corpos encarcerados. Este conflito entre a perda ou incorporação de novas identidades ficou bastante claro em seu texto, evidenciando que existe uma série de problemáticas envolvendo o que eu sou e como “eles” os agentes do Estado me veem; quem nós somos antes e depois dos estigmas. Tais questionamentos motivaram várias falas acerca de suas identidades e perspectivas de vidas fora e dentro da instituição, além de terem sido postas em evidência algumas mazelas e questionamentos acerca da alimentação, da ausência da família, da auto-culpa e a pergunta que se perpetua: afinal, a culpa é de quem?

Considerações Finais

Diante das dinâmicas descritas, percebemos que as rodas de leitura e escrita convidam os sujeitos a se conhecer e a pensar sobre o mundo no qual nos encontramos inseridos. Nas rodas, é possível que os mesmos emitam suas opiniões, indaguem sobre o que ouvem e desenvolvam a habilidade de fazer uso, em outras situações, das expressões usadas pelos autores ou colegas leitores apreciando, assim, o valor estético simbólico das palavras

O círculo, como marcador de espaço/tempo, pode ser profícuo para a formação de leitores informados, curiosos, instigados, apaixonados pelas histórias, pelos lugares e pelas diferentes culturas. O relato acima revela a importância da leitura e da escrita para reflexão de si e do mundo, pois as rodas de leitura têm-se tornado uma expressão de prática literária, quase um rito de preservação de memória, um espaço da palavra que é lida, ouvida, retida, guardada, (re)elaborada, questionada, reproduzida, transformada, ou seja, em uma experiência coletiva que proporciona novas experiências enriquecedoras com o texto literário, a contação de experiências ou fatos que marcaram suas vidas. Nesse sentido, a oralidade aponta como é importante escutar e respeitar o outro.

Portanto, a leitura é libertaria quando o sujeito tem a possibilidade de conhecer a si mesmo e escutar o outro, já que o círculo possibilita ver os outros e contribui para formação humanizadora do sujeito custodiado a partir de diferentes níveis de saber que se articulam em prol da aprendizagem.

Referências

CÂNDIDO, Antônio. Literatura e a Formação do homem. IEL/**Revista do Departamento de Teoria Literária da UNICAMP**, p. 81-89, 1999.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 47. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

YUNES, Eliana. **Tecendo um leitor**: uma rede de fios cruzados. Curitiba: Aymarará, 2009.

CLUBE DOS LIVRES: ESPAÇO EDUCATIVO E LEITURA
COMPARTILHADA NA PRISÃO

*CAMPOS, Aline
SANTOS, Elizete Pereira dos
SILVA, Iêda Almeida da
SOUZA, Jhenissa Silva
SILVA, Juleyce Pereira da
SILVA, Luciana Conceição da
MORAIS, Thátilla Ferreira*

RESUMO

Este artigo relata uma experiência de extensão universitária que possibilitou a estruturação do espaço educativo em uma unidade prisional no Tocantins e que promove Clube de Leitura junto à população carcerária. Para seu desenvolvimento nos ancoramos na perspectiva crítica da produção do conhecimento sobre a educação a partir do Sul, valendo-nos dos princípios teórico-metodológicos da Educação Popular. Temos como foco a leitura de obras literárias, a partir das quais compartilhamos nossas leituras de mundo por meio de conversas porfiadas e confiadas que, ao se constituírem num conversar libertador, nos possibilitam pensar (para transformar) coletiva e criticamente a realidade em que vivemos. O Clube dos Livres é formado por homens que cumprem pena de privação de liberdade; graduandas, egressas e professores da UFT. Os participantes se reúnem semanalmente aos sábados à tarde para leitura e discussão coletiva das obras. É lido um livro por mês, de modo que o primeiro encontro é destinado para apresentação da obra, o segundo e terceiro para leitura e discussão e o quarto para produção das resenhas. Após finalizadas, as resenhas são encaminhadas para o juiz da Vara de Execução Criminal que conhece o projeto e tem validado as resenhas para fins de remição de pena por leitura, uma vez elas são produzidas em concordância com a recomendação nº 44 do Conselho Nacional de Justiça. O projeto se estrutura em módulos semestrais, ao final do quais é feita uma roda de conversa avaliativa, que é considerada com um ponto forte do projeto. É a partir desse momento de diálogo coletivo que o projeto tem sido permanentemente reestruturado em função das demandas dos próprios envolvidos. Além das 21 obras lidas até o momento, o projeto tem alavancado outras ações educativas e propiciado a articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Dentre as reflexões que temos feito a partir das experiências com o Clube dos Livres, destacamos cinco que acreditamos evidenciar a potência da leitura compartilhada na prisão: (1) apesar de leitura nos ser natural, pode ser potencializada; (2) a leitura nos ajuda a conhecermos a nós mesmos; (3) a leitura é uma possibilidade de nos conectarmos com o outro; (4) a leitura compartilhada escancara a multiplicidade de interpretações e o fato de que todo mundo tem algo a dizer; e (5) a leitura compartilhada associada à Roda de Conversa propicia aprendizagens necessárias à democracia.

Palavras-chave: Espaço educativo na prisão, Educação na prisão, Clube de Leitura, Leitura compartilhada, Remição de pena por leitura.

Uma prática educativa ancorada no Sul

Parece-nos válido, antes de adentrar ao relato e análise de nossa experiência extensionista, evidenciar os princípios que dão suporte às nossas ações. Alinhamo-nos a perspectiva de que é necessário ampliar as formas de produção de conhecimento e incluir nesse fazer os povos marginalizados, pois “as teorias sociais reproduzem as desigualdades entre o Norte e o Sul” (SANTOS, 2007, p. 21). Dentro desse cenário mais amplo em que se insere as Epistemologias do Sul (SANTOS, 2010), no que tange ao campo específico da educação, nos ancoramos nas denominadas pedagogias críticas a partir do Sul (MEJÍA, 2012), mais especificamente na Educação Popular enquanto prática da liberdade (FREIRE, 2011a; HOOKS, 2017).

Em nossas práxis buscamos, portanto, desenvolver um trabalho coletivo que objetiva contribuir para a emancipação de todos os que nele estão envolvidos e, conseqüentemente, transformar a realidade de opressão a que estamos submetidos. Trata-se, desse modo, de uma ação educativa que não nega sua dimensão política e que está comprometida com a justiça social. Além disso, temos como força motriz a esperança de que outros mundos são possíveis (FREIRE, 2011b).

O projeto de extensão universitária que promovemos tem como foco a educação para pessoas presas. Consideramos tais pessoas como um grupo duplamente marginalizado: primeiro por ser constituído por pobres, negros e com baixa escolaridade; e segundo por carregarem o estigma de delinquentes, bandidos e/ou criminosos. Ou seja, são pessoas que trazem em suas trajetórias de vida marcas da marginalização as quais, ao serem presas, tendem a se acentuar ainda mais.

Nesse contexto em que se insere a população carcerária, atuamos junto a homens presos. Ressaltamos, porém, que não houve qualquer questão de gênero associada a escolha do público. A única unidade prisional existente no município em que residimos é masculina, por isso lá nos inserimos. Contudo, o fato do grupo de extensionista ser totalmente composto por mulheres tem propiciado profícuos debates de ideias relacionadas às questões de gênero.

Importante destacar que estamos vinculados à Universidade Federal do Tocantins (UFT), no campus de Tocantinópolis que se situa na região do Bico do Papagaio. Inserimo-nos, assim, num contexto geográfico historicamente marcado por disputas por terra, o qual ainda hoje abriga indígenas, ribeirinhos, quilombolas e sem-terra. Apesar de ser uma região ocupada também por fazendeiros, a maior parte da população possui baixa renda. Não por acaso, os estudantes dos cursos existentes no campus de Tocantinópolis são majoritariamente oriundos de escolas públicas. Além disso, muitos deles representam a primeira geração de suas famílias a adentrar no ensino superior. Tal realidade se manifesta também entre as extensionista do projeto.

Nossa atuação junto à população carcerária tem como premissa a educação enquanto direito humano. Entendemos que é a partir da educação que se obtém os instrumentos necessários para conhecer e, conseqüentemente, lutar e exigir os demais direitos, daí sua extrema importância. Isso é mais que suficiente para justificar não apenas nossas ações, mas qualquer prática educativa em contexto prisional. Nesse sentido, De Maeyer (2013, p.48 - 49) é enfático e esclarecedor:

Os detentos não são meus amigos, mas não é necessário ser meu amigo para que eu reconheça a cada um seus direitos. O direito não é dado por compaixão, mas porque é um direito. Ele não necessita de explicação alguma. É porque decidimos viver em sociedade, reconhecendo a cada um os mesmos direitos, que esta exigência moral se torna uma exigência social, jurídica. Não se trata de bem ou mal no reconhecimento dos direitos de cada um.

Apesar de óbvio, esse entendimento da essência dos direitos humanos torna-se nebuloso quando aplicado à população carcerária. Não por acaso a luta por garantir os direitos humanos, às pessoas presas, dentre eles a educação, é alvo de críticas e polêmicas. Não deveria ser, pois não se trata de favor concedido pelo Estado, menos ainda de obra de caridade (PEREIRA, 2011).

Se formos além e tomarmos a definição de amor de Maturana e Varela (1995), que consiste na aceitação do outro ao nosso lado na convivência concluiremos, assim como eles, que sem amor não há socialização. Ora, além da punição, qual o objetivo da pena de prisão? É justamente a (re)socialização! Portanto, não há argumento racional que justifique a negação ao acesso à educação para as pessoas presas. Nesse sentido, frases como “direitos humanos para humanos direitos”, além manifestação de preconceitos, evidenciam desconhecimento total dos princípios do direito. Mas, por pensamentos como esse insistirem em existir e se manifestar, é imprescindível reiterar sempre a dimensão da educação enquanto direito humano.

Nesse contexto de luta por garantia de acesso à educação, temos a leitura. A conceituação de leitura envolve concepções divergências. Algumas são mais restritas, limitando-se à compreensão de decodificação de signos linguísticos, ou seja, leitura da escrita/palavra. Outras assumem um conceito ampliado, que envolve o “processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem” (MARTINS, 1986, p. 30). Neste segundo caso inclui-se, portanto, a leitura de um quadro, uma imagem, um som, uma ideia, uma situação real ou imaginada. Aproxima-se, pois, da compressão de leitura de mundo (FREIRE, 2011a). Comungamos com a segunda.

Dentre as diversas possibilidades do que pode ser lido, há a literatura. Candido (2011) problematiza se os pobres possuem o direito de acesso à literatura e defende que esta deve ser vista

como um direito humano básico, pois trata-se de um fator indispensável de humanização. Segundo este sociólogo e crítico literário, a literatura traz em si, livremente, o “bem” e o “mal”, proporcionando vivermos dialeticamente os problemas, o que possibilita uma humanização profunda.

No projeto de extensão que desenvolvemos lemos coletivamente obras literárias, no intuito de promover e incentivar o acesso à literatura. Apesar de termos como razão de encontro a leitura da palavra escrita nos livros, a dinâmica de diálogo que propomos valoriza as leituras de mundo.

Na preocupação de sermos coerentes com os suportes teóricos que acreditamos, buscamos desenvolver práticas que propiciem a relação horizontal entre todos os participantes. Isso não significa que todos assumem os mesmos papéis e responsabilidades, mas sim que são igualmente importantes para a manutenção e desenvolvimento do projeto. Utilizamos, pois, as rodas de conversas como principal instrumento metodológico para promoção de uma prática educativa participativa e dialógica. Nesse processo, assim como Fleuri (2019, p. 16),

nos aproximamos de uma perspectiva interacional e dialógica que poderíamos chamar de conversa porfiada, caracterizada pelo enfrentamento crítico dos desafios que se colocam no contexto social e ambiental, ou de conversa confiada, que permite estabelecer relações de parceria e confiança recíprocas entre os agentes sociais ao buscarem compreender e resolver os problemas da realidade.

Por meio das Rodas de Conversas buscamos refletir coletivamente sobre a realidade em que vivemos a partir da pluralidade de razões, uma vez que “o que se busca na roda não é uma disputa sobre ‘quem tem razão’, mas a apreciação das diversas razões, o alargamento da visão de cada um, a ampliação dos horizontes e a possibilidade de melhor refletir sobre a questão abordada” (AFONSO; ABADE, 2008, p. 24). Apoiamo-nos, portanto, também na compreensão de um conversar libertador que:

não é uma técnica, é um encontro de dois ou mais seres que vivem nesta cultura, gerando-a, realizando-a e conservando-a no próprio vive-la e que, quando se encontram no mútuo respeito, veem-se e se escutam e podem se perguntar se gostam do mundo ou dos mundos que constroem em seu viver e conviver (MATURANA; XIMENA, 2009, p. 237).

Daí que, apesar de ser um projeto pensado e estruturado para ser desenvolvido com a população carcerária, visando contribuir para seu acesso à educação e literatura, tenha se configurado como um espaço de encontro e formação compartilhada, no qual todos se constroem e reconstróem em diálogo com o outro.

Em síntese, estamos ancorados na perspectiva crítica da produção do conhecimento sobre a educação a partir do sul, valemo-nos dos princípios teórico-metodológicos da Educação Popular,

atuando junto à população carcerária num território nacional marcado pela pobreza. Temos como foco a leitura de obras literárias, a partir das quais compartilhamos nossas leituras de mundo por meio de conversas porfiadas e confiadas que, ao se constituírem num conversar libertador, nos possibilitam pensar (para transformar) coletiva e criticamente a realidade em que vivemos.

A construção de um espaço educativo na prisão

Diferente da maioria das unidades prisionais, na Cadeia Pública de Tocantinópolis havia um espaço físico destinado para a realização de atividades educativas. Nela, entretanto, não eram desenvolvidas atividades com regularidade. Além disso, tratava-se de um espaço vazio. Não havia lousa, cadeira, livros ou qualquer outro material que pudesse caracterizá-la como um espaço educativo. Daí que a aproximação da Universidade Federal do Tocantins (UFT) com a referida unidade prisional, por meio da extensão universitária, fez emergir a primeira demanda de trabalho: a construção de um espaço educativo.

Essa primeira etapa, desenvolvida ao longo do primeiro semestre de 2017, só foi possível devido a articulação e parceria entre diferentes instituições o que, é necessário registrar, realizou-se em decorrência da mediação do Ministério Público. A partir de então, além da UFT e da Secretaria Estadual de Cidadania e Justiça (SECIJU) - instituição a qual está vinculada à Cadeia Pública de Tocantinópolis - outras duas instituições passaram a ser importantes parceiras nas ações educativas desenvolvidas nesta unidade prisional: Secretaria Estadual de Educação, Juventude e Esporte (SEDUC) e Prefeitura Municipal de Tocantinópolis.

Durante o processo de estruturação do espaço elaboramos também a primeira versão do projeto de extensão, com vista a promoção de atividades educativas no interior da unidade. Inicialmente desenvolvemos oficinas experimentais, nas quais provocávamos a leitura e a escrita por meio de recursos diversos. Posteriormente, devido à demanda dos participantes, tais oficinas voltaram-se para a produção de redações dissertativa-argumentativas, em virtude dos exames nacionais que seriam aplicados na unidade (Exame Nacional de Certificação da Educação de Jovens e Adultos – ENCCEJA e Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM). Nesse momento, tivemos o primeiro Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) desenvolvido por uma das graduandas extensionista. Como as relações eram ainda incipientes, optamos por fazer um trabalho teórico e, assim, Morais (2018) buscou compreender como as vozes das pessoas presas estavam sendo representadas nos trabalhos científicos.

Com a estruturação do espaço educativo, em fevereiro de 2018 foi possível dar início à oferta do ensino escolar dentro da unidade. No período da manhã passou-se a ministrar aulas do segundo segmento do ensino fundamental e no período da tarde do ensino médio, ambos na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Essa conquista fez com que a UFT tivesse que rever seu papel na unidade. Com a oferta de educação formal escolar garantida, coube ao projeto de extensão atender outra demanda da população carcerária: a remição de pena por leitura.

Desde fevereiro de 2018, portanto, o projeto de extensão universitária promove Clube de Leitura na Cadeia Pública de Tocantinópolis, o qual foi posteriormente batizado de “Clube dos Livres”.

Em virtude tanto da falta de espaço físico para o desenvolvimento de atividades educativas no interior das unidades prisionais, quanto do preconceito a que está submetida à população carcerária e da cultura prisional marcada pela opressão, a construção de espaços educativos dentro das prisões não é tarefa simples ou fácil. Por isso, é importante destacar que temos conseguido construir nossa trajetória e feito funcionar a educação na Cadeia Pública de Tocantinópolis em decorrência de um conjunto de fatores favoráveis.

O primeiro deles é, sem dúvida, o estabelecimento de parcerias entre diferentes instituições para a promoção e garantia da assistência educacional, o que está previsto na Lei de Execução Penal, porém exige habilidade política para articulá-las. O segundo é o apoio da direção da unidade, que favorece, sobretudo, o enfrentamento das resistências provocadas pela cultura prisional. Um chefe de unidade que apoia as ações educativas estimula e conduz toda a equipe de segurança a fazer o mesmo. A nossa realidade, contudo, é ainda mais favorável. Parte considerável dos policiais penais (antigamente denominados agentes penitenciários) possuem ensino superior, sendo parte deles formados em cursos da UFT como Pedagogia e Ciências Sociais. Alguns foram, inclusive, nossos alunos. Há, pois, laços que antecedem e favorecem o bom relacionamento no desenvolvimento das ações dentro da unidade prisional. Além disso, a proximidade geográfica entre a UFT e a Cadeia Pública, separadas por menos de um quilômetro, favorece o acesso à unidade. Por fim, mas não menos importante, contamos com a atuação de graduandas extensionistas extremamente comprometidas. Apesar de termos sido contempladas com algumas bolsas de extensão e iniciação científica ao longo do desenvolvimento do projeto, as participantes são majoritariamente voluntárias. Além dos esforços que realizam durante a semana para preparar e organizar o Clube de Leitura, elas se revezam para participarem semanalmente, aos sábados, dos encontros presenciais na unidade prisional.

Com esse contexto peculiar e favorável retratado temos experimentado reinventar a prisão por meio da educação e cultura.

Funcionamento, reformulação permanente e desdobramentos

O Clube dos Livres é formado por homens que cumprem pena de privação de liberdade; graduandas em ciências sociais, pedagogia e educação física; pedagogas egressas da UFT; e professores da UFT, sendo dois deles colaboradores e uma a coordenadora. Além dessas pessoas, o projeto conta com o apoio do diretor da unidade e demais policiais penais que atuam no suporte e segurança para viabilidade das ações.

Os participantes se reúnem semanalmente aos sábados à tarde para leitura e discussão coletiva das obras literárias. É lido um livro por mês, de modo que o primeiro encontro é destinado para apresentação da obra, o segundo e terceiro para leitura e discussão e o quarto para produção das resenhas. As resenhas passam por dupla correção, sendo inicialmente corrigidas pelas extensionistas e posteriormente pela coordenadora do projeto. Em seguida, as resenhas são devolvidas para os autores para serem reescritas. Após finalizadas, as resenhas são digitalizadas e entregues ao diretor da unidade, que é responsável por encaminhá-las para o juiz da Vara de Execução Criminal. É importante ressaltar que o juiz da comarca conhece o projeto e tem validado as resenhas produzidas para fins de remição de pena por leitura, uma vez que este é desenvolvido em concordância com a recomendação nº 44 do Conselho Nacional de Justiça.

O projeto se estrutura em módulos semestrais, ao final do quais é feita uma roda de conversa avaliativa. É a partir desse momento de diálogo coletivo que o projeto tem sido permanentemente reestruturado em função das demandas dos próprios envolvidos. Nesse momento também é que são definidas as leituras do módulo seguinte. Na tabela 01 é evidenciada as transformações semestrais, bem como as leituras realizadas, nos módulos já realizados pelo projeto.

TABELA 01: Síntese da reformulação semestral do projeto de extensão universitária “Clube dos Livres”

Semestre	Denominação do projeto	Ações desenvolvidas	Leituras realizadas
2017.2	Biblioteca e remição de pena por leitura: Construindo o espaço educativo na Cadeia Pública de Tocantinópolis/TO	Estruturação do espaço, desenvolvimento de oficinas experimentais de leitura e escrita e preparação para exames nacionais (ENCCEJA e ENEM)	Fragments de textos, letras de música, imagens de pinturas, charge.
2018.1	Clube de leitura e escola: consolidando	Desenvolvimento de Clube de Leitura, com leitura na cela de obras da	1. Ubirajara (José de Alencar) 2. A metamorfose (Franz Kafka)

	o espaço educativo na Cadeia Pública de Tocantinópolis.	<u>biblioteca</u> da unidade selecionadas coletivamente, discussão coletiva e auxílio na produção de resenha crítica.	3. O pequeno príncipe (Antoine de Saint-Exupéry) 4. O vampiro que descobriu o Brasil (Ivan Jaf)
2018.2	Leitura Dramática na prisão: libertação possível?	Desenvolvimento de Clube de Leitura, com leitura <u>compartilhada no encontro presencial de obras teatrais impressas</u> , discussão coletiva e auxílio na produção de resenha crítica.	5. O santo inquérito (Dias Gomes) 6. Barrela (Plínio Marcos) 7. A prostituta respeitosa (Jean Paul Sartre) 8. Lisístrata – a greve do sexo (Aristófanes) 9. O casamento do pequeno burguês (Bertolt Brecht)
2019.1	Riso na prisão: (re)pensar o mundo através da comédia	Desenvolvimento de Clube de Leitura, com leitura <u>compartilhada no encontro presencial de obras teatrais impressas</u> , discussão coletiva e auxílio na produção de resenha crítica.	10. A paz (Aristófanes) 11. A comédia dos erros (Shakespeare) 12. O avarento (Molière) 13. O santo e a porca (Ariano Suassuna) 14. O pagador de promessas (Dias Gomes)
2019.2	Clube dos Livres: leituras comparadas entre peças teatrais e filme	Desenvolvimento de Clube de Leitura, com leitura <u>compartilhada no encontro presencial de obras teatrais impressas</u> , discussão coletiva, exibição do <u>filme sobre a obra</u> e auxílio na produção de resenha crítica.	15. Auto da compadecida (Ariano Suassuna) 16. Orfeu da Conceição (Vinicius de Moraes) 17. O beijo no asfalto (Nelson Rodrigues) 18. Dois perdidos numa noite suja (Plínio Marcos) 19. Ópera do malandro (Chico Buarque)
2020.1	Clube dos Livres: leituras de obras contemporâneas	Desenvolvimento de Clube de Leitura, com leitura <u>compartilhada no encontro presencial de obras doadas pela Chão Editora</u> , discussão coletiva e auxílio na produção de resenha crítica.	20. Jovita Alves Feitosa: voluntária da pátria, voluntária da morte (José Murilo de Carvalho) 21. Fantina: cenas da escravidão (Francisco Coelho Duarte Badaró)

Sem deixar de ter como horizonte a normativa que orienta a remição de pena por leitura, o projeto tem se reinventado a cada semestre a partir da avaliação coletiva e dialógica entre todos os participantes. Esse, nos parece, tem se constituído como um ponto forte do projeto. Esse modo de organização tem favorecido a co-responsabilidade no desenvolvimento do Clube de Leitura, bem como o sentimento de pertencimento e união do grupo.

A coesão construída entre os envolvidos com essa ação extensionista é responsável, em grande medida, pelos desdobramentos positivos que têm sido alcançados desde o início do estabelecimento da parceria da universidade com a cadeia pública. Símbolo maior de tal coesão é o livro que escrevemos coletivamente e que registra o primeiro ano desta nossa experiência com Clube de Leitura na prisão (CAMPOS, 2019). Trata-se de uma obra que conta com textos de mais de 30 autores

envolvidos direta ou indiretamente com o projeto: extensionista, pessoas presas, policial penal, diretor da unidade, pessoas envolvidas com a educação em prisões no Tocantins e professores universitários.

Além disso, o projeto tem impulsionado outras ações dentro da unidade. Com a aquisição de cinco computadores, doados pela Prefeitura Municipal de Tocantinópolis, no final de 2018 foi possível viabilizar o ingresso no Ensino Superior à Distância de duas pessoas que cumprem pena na unidade. A mesma prefeitura está em vias de ofertar, em março de 2020, uma turma do primeiro seguimento do ensino fundamental, suprindo-se assim a demanda de alfabetização.

Em parceria com o professor responsável pela disciplina de Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia da UFT e tendo as autorizações da SEDUC e do diretor da Cadeia Pública de Tocantinópolis, foi possível viabilizar a realização do estágio no ensino fundamental e médio dentro da unidade prisional. Tal experiência propiciou, posteriormente, a inclusão de duas estagiárias como extensionista no projeto. Falta, contudo, organizar a proposta de modo a consolidá-la como possibilidade permanente, inclusive para outros cursos.

O projeto de extensão tem alavancado também a pesquisa. Temos um projeto de pesquisa “guarda-chuva” que objetiva compreender a experiência extensionista na Cadeia Pública de Tocantinópolis a partir de diferentes perspectivas: das pessoas presas, dos policiais penais, dos professores e da gestão (tanto da educação quanto da unidade prisional). Este projeto abarca dois trabalhos de TCC já defendidos e outros dois que estão sendo construídos. Tais trabalhos foram/são desenvolvidos pelas extensionista que, a partir do projeto de extensão, convertem-se também em pesquisadoras. Sousa (2019) entrevistou policiais penais que atuam na Cadeia Pública de Tocantinópolis e, a partir de tais conversas, buscou compreender o que significa para eles a inserção de um espaço educativo na unidade prisional. Silva (2019), por sua vez, entrevistou professores no intuito de problematizar a prisão como possível espaço de atuação para pedagogos/as. Análises sobre essa experiência tem sido compartilhada também em eventos acadêmicos e por meio de artigos publicados em periódicos (CAMPOS et al, 2018a; CAMPOS et al, 2018b; SILVA et al, 2019; CAMPOS e SILVA; 2020)

Mais recentemente o projeto obteve duas novas conquistas. A primeira foi o apoio da Chão Editora, que doou 30 livros de dois dos títulos por ela publicados. Estas obras foram lidas em janeiro e fevereiro de 2020 e conferiram uma nova experiência estética aos participantes, proporcionando que cada um deles tivesse em suas mãos um livro novo para leitura. E a segunda foi a formação de um segundo grupo de participantes. Como o espaço em que o projeto se desenvolve comporta, no máximo, 15 pessoas presas esse era o número de pessoas atendidas. Havia uma lista de espera com

mais de 10 nomes a qual rodava raramente, pois em geral as vagas só eram abertas quando algum dos participantes deixava a unidade. Tal situação nos inquietava, sobretudo por estarmos cientes de que o acesso à educação é um direito de todos. Com o fortalecimento do projeto e crescente aceitação das atividades por parte da equipe de segurança, propusemos ampliar o horário do encontro realizado aos sábados e dividi-lo em dois turnos, atendo desse modo dois grupos diferentes.

Assim, em fevereiro de 2020 iniciamos essa nova experiência e, com ela, garantimos o acesso à educação e literatura para todos os interessados, o que representa atualmente cerca de metade da população carcerária da unidade.

Potência da leitura compartilhada na prisão

Completamos, em fevereiro de 2020, dois anos de experiência com Clube de Leitura em prisão. O tempo, todavia, é sempre relativo. Se, por um lado, podemos ser considerados ainda como uma experiência recente, por outro, vivenciamos e compartilhamos momentos sobre os quais tecemos reflexões e temos algo a dizer.

Aprendemos muito. E aprendemos juntos. Apesar das diferentes experiências com leitura e escrita entre as pessoas que compõem nosso grupo, nenhum de nós era um grande conhecedor de literatura. Muitas das obras lidas eram desconhecidas de todos e por isso podemos dizer, com segurança, que temos nos formado juntos. Dentre as reflexões que temos feito a partir das situações que temos vivenciado com o Clube dos Livres, destacamos neste artigo cinco que acreditamos evidenciar a potência da leitura compartilhada na prisão.

A primeira delas é que *apesar de leitura nos ser natural, pode ser potencializada*. Concordamos, portanto, com Martins (1986, p. 12) que “ninguém ensina ninguém a ler; o aprendizado é, em última instância, solitário, embora se desencadeie e se desenvolva na convivência com os outros e com o mundo”. Os órgãos dos sentidos nos conectam com o mundo externo a nós e, a partir dessas sensações, passamos a ler o mundo. Com a aquisição de conhecimentos, tal como a linguagem, vamos ampliando nossas possibilidades de leitura. Se aprendemos a ler a palavra, um outro campo imenso de conhecimento passa a nos ser acessível tornando nossa capacidade de realizar leituras ainda maior. E a leitura da palavra, sobretudo literária, constitui-se como fator de liberdade e transformação, uma vez que propicia o encontro do ser humano com a realidade sociocultural, estimulando a tomada de consciência (SILVA, 2015). Na prisão, potencializar a capacidade de leitura é, em última instância, um convite a refletir sobre os caminhos que conduziram ao encarceramento e, mais, sobre as possibilidades e limites de seguir trajetórias distintas.

A segunda reflexão que destacamos é que *a leitura nos ajuda a conhecermos a nós mesmos*. A leitura possibilita que nos apropriemos das palavras dos outros para contar a nossa própria história, elaborando assim uma posição de sujeito no mundo (HERRERA, BROIDE, 2013). Ao tomar a palavra, deixamos de ser meros consumidores do discurso alheio e passamos a elaborar nossos próprios pensamentos. Passamos, assim, a ser mais autores de nossa própria história (PETIT, 2001). Além disso, a construção da identidade de leitor abre caminho para a configuração de identidades mais flexíveis e abertas (HERRERA, BROIDE, 2013). Esse processo é especialmente caro para pessoas presas, que muitas vezes são aprisionadas na identidade de criminosas e delinquentes.

A terceira reflexão é que *a leitura é uma possibilidade de nos conectarmos com o outro*. Além do debate de ideias e opiniões, a leitura provoca também o compartilhamento de afetos e emoções. Ela tem, por isso, papel fundamental na construção de laços sociais (HERRERA, BROIDE, 2013). E a possibilidade de reestabelecer e/ou construir novos laços sociais é um horizonte imprescindível para quem vive a situação de aprisionamento.

A quarta reflexão é que *a leitura compartilhada escancara a multiplicidade de interpretações e o fato de que todo mundo tem algo a dizer*. Não importa qual a obra lida, o que marca um ou chama sua atenção, não é o mesmo com o outro. As pontes e associações que são feitas são extremamente variadas e, às vezes, surpreendentes. Isso revela que “a leitura vai, portanto, além do texto (seja ele qual for) e começa antes do contato com ele” (MARTINS, 1986, p. 32). Ela é o disparador para múltiplos diálogos, associações e imaginações. Num contexto marcado pela opressão e silenciamento, como são as prisões, ler e discutir as diferentes leituras das pessoas constitui-se como fundamental ato de resistência à desumanização.

Por fim, a quinta reflexão que compartilhamos é a de que *a leitura compartilhada associada à Roda de Conversa propicia aprendizagens necessárias à democracia*. Tais aprendizagens são: se posicionar de modo respeitoso, escutar com abertura sincera, e estar verdadeiramente presente e interessado no diálogo. Essas aprendizagens se constroem de modo gradativo e variado entre as pessoas. Requer, inevitavelmente, tempo. Ora, as penas de prisão constituem-se exatamente em tempo de confinamento. Trata-se, portanto, de um momento profícuo para imersão nessas aprendizagens o que, inclusive, pode contribuir para um melhor retorno à vida extramuros.

Além dessas reflexões, que são compreensões de agora, mas que podem perfeitamente se transformar a partir da ampliação de nossas experiências, temos também muitas dúvidas e inquietações. Existe um perfil para definir as pessoas que irão fazer a mediação dos Clubes de Leitura? É melhor fazer grupos mais homogêneos em relação a habilidade que possuem com a leitura

ou mesclá-los? Como fazer para incluir as pessoas não alfabetizadas? Devemos fazer a curadoria das obras a serem lidas? É preferível trabalhar com as obras clássicas? É importante apresentar os diferentes gêneros textuais? Poderíamos fazer a leitura de álbuns musicais ou de um livro de fotografias? As resenhas poderiam ser troca de cartas? Essas são algumas delas, certamente outras virão. Nossas respostas têm sido elaboradas conjuntamente a partir da própria experimentação.

Assim como defende Martins (1986) temos, enquanto educadoras e extensionsistas, nos reunido com pessoas para ler *com* elas, intercambiando nossas leituras, aprendendo a nos constituirmos como um Clube de Leitura em conjunto com quem dele participa. Há, pois, uma certa “magia”. Os desdobramentos da leitura não são previsíveis e controláveis. É como adentrar numa aventura por um caminho que não se sabe onde vai dar, mas que vale a pena arriscar.

Ao evidenciar o mundo como construção histórica e não destino dado, Freire (2011a) reafirma a esperança na transformação da realidade por meio dos inéditos viáveis. De modo similar, Santos (2007, p.38) defende a Sociologia das Emergências que, segundo ele, “produz experiências possíveis que não estão dadas porque não existem alternativas para isso, mas são possíveis e já existem como emergência”. Infelizmente a leitura, sobretudo de livros, é uma questão de privilégio e não de direito (SILVA, 2005). E as prisões constituem-se, desde sempre e cada vez mais, como o encarceramento dos pobres e pessoas historicamente marginalizados (WACQUANT, 2007). Será então que experiências como as nossas, que têm sido desenvolvidas pontualmente em diferentes unidades prisionais do país, anunciam um inédito viável, a emergência de experiências possíveis para a reinvenção das prisões?

Referências bibliográficas

AFONSO, Maria Lúcia Miranda; ABADE, Flávia Leme. **Para reinventar as rodas**. Belo Horizonte: Rede de Cidadania Mateus Afonso Medeiros (RECIMAM), 2008.

CAMPOS, Aline (Org.). **Ler e escrever na prisão: experimentações em Tocantinópolis**. Brasília: Croma tecnologias, 2019.

CAMPOS, Aline; SILVA, Darlene Ribeiro da; SOUSA, Jhenissa da Silva; SILVA, Luciana Conceição da; COSTA, Mônica de Sousa; MORAIS, Thátilla Ferreira. Cadeia Pública e Universidade: articulação entre ensino, pesquisa e extensão. **Revista Capim Dourado: diálogos em extensão**, Palmas, v.01, n. 01. p. 13-18, jan. 2018a.

CAMPOS, Aline; SILVA, Darlene Ribeiro da; SOUSA, Jhenissa da Silva; SILVA, Luciana Conceição da; SILVA, Marilene Soares da; MORAIS, Thátilla Ferreira. Remição de pena por leitura:

o sistema prisional e a extensão universitária. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas**, Pelotas, v.4, n. 1, jan./dez., 2018b.

CAMPOS, Aline; SILVA, Vinícius Lima. Extensão universitária e Cadeia Pública: uma experiência no Tocantins. **Revista Brasileira de Execução Penal**, Brasília, v.1, n. 1, p. 103 – 121, já./jun. 2020.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. **Vários Escritos**. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/ São Paulo: Duas Cidades, 2011.

DE MAEYER, Marc De. A educação na prisão não é uma mera atividade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.38, n.1, p.33-49, jan./mar. 2013.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Conversidade**: diálogos entre universidade e movimentos sociais. João Pessoa: Editora do CCTA, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.

_____. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 17 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011b.

HERRERA, Paloma; BROIDE, Martín. **Bibliotecas abiertas en contextos de encierro**, 1ªed., Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2013.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2007.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 7ª ed. São Paulo: Editora brasiliense, 1986.

MATURANA, Humberto Romesín; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento**. São Paulo, Editora Psy, 1995.

MATURANA, Humberto Romesín; XIMENA, Dávila Yánez. **Habitar o humano em seis ensaios de biologia-cultural**. São Paulo: Palas Athenas, 2009

MEJÍA, Marco Raúl. **Educação e pedagogias críticas a partir do sul**. Rio de Janeiro: Novamerica, 2012.

MORAIS, Thátilla Ferreira. **Educação nas prisões**: as vozes das pessoas em situação de privação de liberdade no Estado da Arte. 2018. 91p. Monografia graduação (curso de Pedagogia) – Universidade Federal do Tocantins, Tocantins, 2018.

PEREIRA, Antonio. A educação-pedagogia no cárcere, no contexto da pedagogia social: definições conceituais e epistemológicas. **Revista Educação Popular**, Uberlândia, v.10, p.38-55, jan./dez. 2011.

PETIT, Michèle. **Lectura: del espacio íntimo al espacio publico**, México: Fondo de Cultura Económica (FCD), 2001.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: **Epistemologias do Sul**. SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31 – 83.

SILVA, Darlene Ribeiro da. **Prisão como espaço de atuação para pedagogos/as**. 2019. 85p. Monografia graduação (curso de Pedagogia) – Universidade Federal do Tocantins, Tocantins, 2019.

SILVA, Darlene Ribeiro da; SILVA, Luciana Conceição da; ALVES, Taila Silva; CAMPOS, Aline. Formação compartilhada de professores: atrelando formação inicial e continuada. **Revista Capim Dourado: diálogos em extensão**, Palmas, v.02, n. 03. p. 22-32, set./dez. 2019.

SILVA, Ezequiel Theodoro. **Leitura na escola e na biblioteca**. 10ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

SOUSA, Jhenissa Silva. **Educação e cadeia pública: o que dizem os agentes penitenciários?** 2019. 86p. Monografia graduação (curso de Pedagogia) – Universidade Federal do Tocantins, Tocantins, 2019.

WACQUANT, Loïc. **Punir os pobres: a nova gestão da miséria nos Estados Unidos**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Revan, 2007.

UM ESTUDO SOBRE A REMIÇÃO DE PENA PELA LEITURA NO BRASIL

SANTOS, Isabella Almeida dos²²

BRITO, Raíne da Silva de²³

JORGE, Thaís Alves Rodrigues²⁴

VENZON, Elisa Schneider²⁵

RESUMO

Este resumo apresenta os trabalhos e discussões da pesquisa de iniciação científica *Ler em Prisões: potencialidades e desafios da remição de pena pela leitura no Brasil*, desenvolvida na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O trabalho consiste de estudo bibliográfico com análise documental e também da ampliação de dados por meio de questionários enviados a pessoas que atuam em projetos e programas de remição de pena por leitura no sistema prisional brasileiro. Foram realizadas buscas e análises de documentos e dados a partir do mapeamento de estados que apresentam algum projeto para o desenvolvimento de leitura como forma de remição de pena. Até o momento, foram identificados, nos 27 estados do Brasil, sete portarias, quatro leis estaduais, sete projetos não regulamentados, três projetos de lei, uma recomendação, uma indicação legislativa, uma resolução conjunta e cinco estados com informações insuficientes. Quanto ao levantamento nos bancos de dados da CAPES e BDTD, foram encontradas, até este momento, 11 teses e dissertações que tratam dessa temática, realizadas em universidades de sete estados e do Distrito Federal. Na pesquisa, objetiva-se compreender os avanços, as potencialidades educativas e os limites da remição de pena por leitura no que diz respeito à ampliação do direito à educação no sistema prisional brasileiro. O projeto tem a duração de 36 meses e está dividido em 16 etapas, sendo uma delas a elaboração de um livro sobre a temática.

Palavras-chave: Remição de pena. Leitura. Prisões. Educação.

²² Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), estudante, isabellastef@gmail.com.

²³ Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), estudante, rainsilvab3@gmail.com.

²⁴ Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), estudante, thaisalves.jpl@gmail.com.

²⁵ Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), estudante, elisavenzon@gmail.com.

Apresentação

O acesso à educação nos espaços de privação de liberdade foi pautado pela primeira vez na V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), realizada em Hamburgo em 1997. Como fruto disso, muitos países passaram a discutir sobre educação para detentos como direito. Hoje, no Brasil, este é um direito garantido pela Constituição Federal, e, dentre os avanços na aplicação prática dessa pauta, está a implementação do Projeto de Remição pela Leitura como forma de viabilizar a remição de pena por estudo, prevista na Lei Federal nº 12.433, de 29 de junho de 2011, como aponta Gislaine Valeria (2017).

A partir das discussões sobre o cumprimento da universalidade do direito à educação de maneira a incluir os privados de liberdade, projetos como o de remição de pena por leitura no sistema prisional brasileiro passaram a fazer parte da pauta educacional e prisional. A Recomendação Nº 44 do Conselho Nacional de Educação (CNE) representa o que vem sendo debatido sobre a educação no contexto prisional e a importância da leitura para aqueles que se encontram privados de liberdade, uma vez que formalizou a possibilidade da remição de pena pela leitura nos espaços prisionais brasileiros.

A pesquisa de iniciação científica *Ler em Prisões: potencialidades e desafios da remição de pena pela leitura no Brasil*, coordenada pela professora Ana Cláudia Ferreira Godinho²⁶ na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, tem como objetivo compreender os avanços, as potencialidades educativas e os limites da remição de pena por leitura no que diz respeito à ampliação do direito à educação no sistema prisional brasileiro. O trabalho consiste no estudo bibliográfico e na realização de buscas e análises de documentos e dados, a partir do mapeamento de estados que apresentam algum projeto de remição de pena por leitura e da ampliação de dados mediante questionários enviados a pessoas que atuam em projetos e programas de remição de pena pela leitura.

A leitura na educação de jovens e adultos

Para dialogar sobre a Educação de Jovens e Adultos, é necessário compreender que esta não é uma modalidade com um sujeito singular. Ao contrário, é na EJA onde encontramos uma pluralidade contrastante de faixas etárias, vivências, aprendizagens e proximidades ou distanciamentos com a educação. A partir disso, delineiam-se ideias de oficinas ou aulas que

²⁶ Orientadora deste estudo sobre Remição de Pena pela Leitura no Brasil e professora adjunta da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, na área de Educação de Jovens e Adultos.

contemplem as especificidades de cada estudante. Entre as práticas pensadas, está a leitura, por ser uma ferramenta que explora o que cada um tem dentro de si e no mundo. Entendemos a leitura como uma importante ferramenta, capaz de potencializar a produção coletiva e individual de conhecimento.

No que concerne à importância da leitura na Educação de Jovens e Adultos, Freire (1981, p. 9) destaca que “a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto”. Assim, reforçamos que a leitura não serve somente como uma forma para trabalhar consciência fonológica ou produção textual, mas, sobretudo na modalidade de ensino referida, desempenha um papel importante para que as relações entre o que foi lido e o contexto no qual os alunos estão inseridos sejam mobilizadas como uma possibilidade de aprendizagem.

Leal *et al.* (2010) aponta que os principais motivos pelos quais os jovens e adultos se alfabetizam são busca de autonomia, acesso aos bens culturais, bem como inserção e valorização social. Dessa forma, é imprescindível que os sujeitos tenham acesso a leituras que envolvam a reflexão crítica sobre questões cotidianas e que promovam, a partir disso, debates e discussões sobre o que foi vivenciado, independentemente de como essas pessoas se encontrem: privadas ou não de liberdade.

Ao mencionarmos o contexto no qual estão inseridos os sujeitos, estamos falando de objetos, lugares, pessoas e momentos, ou seja, diferentes possibilidades de leituras de mundo. Nessa conexão entre a teoria e a prática é onde se podem incluir estudantes da Educação de Jovens e Adultos, uma vez que é comum que estudantes se dediquem a atividades em que possam visualizar autonomia em relação às funções concretas da vida cotidiana ou uma sensação de valorização social quanto às suas capacidades. Isso se deve principalmente à necessidade e à busca de acesso a bens culturais da sociedade que resultam do domínio da escrita e da leitura.

Outro aspecto importante a ser considerado é que Freire (1967) não acreditava em uma educação vertical, ou seja, uma educação tradicional, em que o professor é visto como o detentor de todo o conhecimento. O autor chama atenção para a necessidade de que aquele que visa a impulsionar alunos ao ato de ler também deve ser leitor. Trata-se, então, de um compromisso integral com a construção de conhecimento e com a efetividade do papel de educador.

É válido refletir igualmente sobre o quanto a leitura ultrapassa seu papel de metodologia para a compreensão dos conteúdos programados, atingindo também a formação pessoal de cada educando. Essa formação é o que difere uma educação bancária de uma educação para toda a vida, principalmente no que tange ao público em questão. Sabe-se que, para o professor e para o educando,

o exercício para a valorização da leitura deve ser diário, lembrando-lhes do valor social dos espaços para a elaboração coletiva da aprendizagem.

Salientamos, ainda, o desenvolvimento criativo que o ato de ler pode gerar, tanto pelos fatores mencionados alguns parágrafos acima, quanto por despertar processos que nunca foram explorados anteriormente por diversos fatores. O exercício da criatividade não se concentra unicamente na área artística, mas também possibilita a criação de uma nova realidade ou ao menos a busca por uma nova realidade – e, quando a educação atinge esse nível em suas atividades, tem-se de fato a concretização de um processo proveitoso.

Ao realizar-se um recorte dentro da Educação de Jovens e Adultos, encontra-se a Educação em Contextos de Restrição e Privação de Liberdade, que corresponde às populações prisionais e juventudes em cumprimento de medidas socioeducativas. A complexidade em trabalhar com esses grupos está no fato de que historicamente foram e ainda são pessoas segregadas socialmente, arrastadas pelas desigualdades e encaixotadas onde os olhos da população em liberdade não alcançam. Por serem pessoas anuladas desde muito cedo – considerando que muitas das pessoas em situação prisional previamente foram privadas de seus direitos na juventude –, a visão de mundo e de perspectivas está extremamente limitada.

De um aspecto pedagógico, a leitura tende ao sucesso quando falamos em ampliar as possibilidades. Quando lemos, é como se estivéssemos conhecendo outro sujeito, dentro de seus segredos, inseguranças, conquistas, risos e fracassos, em uma vida além do cárcere. O sujeito em cárcere, por sua vez, pode criar vínculos com as personagens, com as histórias e com toda a obra, o que rende, ao fim, uma mudança de pensamento.

Todorov alertou para uma característica que, atualmente, segue como nos padrões antigos, pois

Tanto hoje quanto naquela época a abordagem interna (estudo das relações dos elementos da obra entre si) devia completar a abordagem externa (estudo do contexto histórico, ideológico, estético). O aumento da precisão dos instrumentos de análise permitia estados mais agudos e rigorosos; o objetivo último, porém, permanecia a compreensão do sentido das obras. (TODOROV, 1939, p. 36).

Questões que surgem ao longo de leituras, sejam elas debatidas, ou não, sempre levam o leitor a inquietações, e é nesses momentos que devemos acreditar na capacidade criativa de cada encarcerado. É fundamental reconhecer esses sujeitos como pessoas que, apesar de limitadas pelo roubo da liberdade, quanto ao que acontece no mundo, possuem narrativas próprias, baseadas no que presenciaram durante a infância e no que aprenderam ao longo da vida. Se pensarmos nisso em

conjunto com o exemplo das obras literárias, será possível dismantlar a ideia de limitação para com exercícios de conhecimento do mundo e de si. Poderíamos pensar sobre o que é viver o mundo: conhecer todos os continentes ou viver nas mazelas impostas socialmente? Essa questão pode contribuir para nosso diálogo acerca do que seria, ou não, o justo.

Há que questionar os objetivos do letramento literário no ambiente prisional, que muitas vezes têm relação com uma abordagem simplista:

[...] em que um projeto de leitura em contextos de privação de liberdade apenas reproduza a ideia de que, na prisão, é preciso evitar o ócio, de que a pessoa apenada precisa manter-se ocupada porque “cabeça vazia, oficina do diabo”, segundo o ditado popular. Com argumento bastante semelhante ao usado para justificar o trabalho na prisão, nesses casos, a leitura é reduzida a uma função moralizante, que busca dar ensinamentos que assegurem a mudança de valores e a aculturação dos participantes desses projetos. (GODINHO; JULIÃO, 2019, p. 84)

A fatores como esse se devem os prováveis desvios na aplicação da leitura nas prisões, no que se refere ao real motivo pelo qual a direção das instituições permite tais atividades. O direito à leitura, reiteramos, é um direito social inerente à condição de liberdade, privada ou não. As atividades relacionadas à leitura nos contextos de privação ou restrição de liberdade devem ser pensadas e postas em prática independentemente de opiniões ou crenças, sejam elas pessoais ou institucionais. É, portanto, imprescindível que a elaboração de um projeto por uma instituição prisional tome como princípio a universalidade da garantia do direito à leitura, envolvendo a direção e orientando-a; assim, haverá o cuidado e a responsabilidade com a atividade proposta e com os sujeitos envolvidos, além de um comprometimento com início, meio e fim.

A remição de pena pela leitura no Brasil

A remição de pena pela leitura no Brasil foi regulamentada em 20 de junho de 2012, com a Portaria Conjunta Nº 276, que instituiu o “Projeto pela Leitura” no Sistema Penitenciário Federal, tendo como proposta a participação voluntária do preso no projeto de leitura de obras literárias, clássicas, científicas ou filosóficas. O documento estipula o prazo de leitura de 21 a 30 dias; no final do período, apresenta-se uma resenha sobre o assunto lido. Se a resenha for aprovada pelos critérios legais de avaliação, o preso terá quatro dias de sua pena reduzida.

Logo após a portaria ter sido desenvolvida para os projetos das Penitenciárias Federais em 2012, o Conselho Nacional de Justiça divulgou a Recomendação Nº 44, que determinou condições para que os estados formulassem suas próprias propostas de remição de pena pela leitura. Segundo Godinho e Julião (2019, p. 83), cada estado desenvolveria o documento com suas regras próprias,

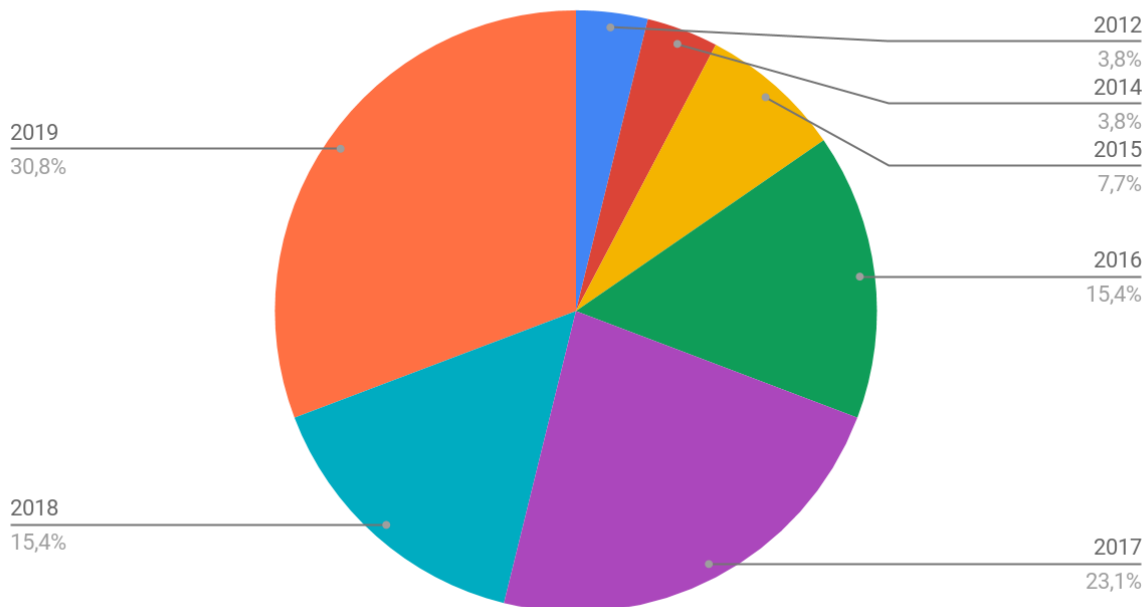
mas em consonância com o que está proposto na Recomendação sobre o cumprimento de carga horária de leitura, elaboração de resenha sobre a obra e sua avaliação para fins de validação, pelo Judiciário, do tempo de pena a remir.

Para a pesquisa, foram realizadas buscas e análises de documentos e dados a partir do mapeamento de estados que apresentam algum projeto para o desenvolvimento de leitura como forma de remição de pena desde que os documentos legais foram instituídos. Até o momento, foram identificados, nos 27 estados do Brasil, nove portarias, cinco leis estaduais, oito projetos não regulamentados, três projetos de lei, uma recomendação, uma indicação legislativa, uma resolução conjunta e quatro estados com pouca ou nenhuma informação a respeito de projetos em andamento em suas regiões. Vale destacar que alguns estados apresentam mais de um documento para regulamentar os projetos nas penitenciárias estaduais, como Minas Gerais, que dispõe de Projeto de Lei e Resolução Conjunta, e Rio de Janeiro, que dispõe de Indicação Legislativa e Projeto de Extensão da Universidade Federal do Estado.

Os projetos de leitura nas instituições são representantes de maneiras distintas de tratamento dos presos e da garantia de seus direitos: em alguns, a leitura é encarada como uma responsabilidade social e garantia de bem-estar, enquanto em outros se localiza o ato de ler em função de sua moralidade ou utilidade. Nesse contexto, concordamos com Godinho e Julião (2019) quando apontam que a educação nos espaços de privação de liberdade é indispensável para garantia dos direitos humanos, valorização da vida e um tratamento penal digno. Ressaltamos, no entanto, fazerem parte da autonomia de cada estado a estipulação do formato e a execução dos projetos de remição de pena pela leitura nas penitenciárias de suas respectivas regiões.

No recorte aqui apresentado, escolhemos falar somente dos estados com leis decretadas sobre a remição de pena pela leitura, visto que as leis são importantes meios de regulamentar a aplicação das políticas públicas e de garantir que o direito do preso custodiado seja assegurado. No gráfico a seguir, foram listados por ano todos os projetos encontrados até o momento. Nos anos de 2012 e 2014, foi encontrado apenas um projeto em andamento; já no ano de 2019, pudemos ver um aumento significativo nas propostas de remição pela leitura, contando com nove projetos.

Points scored



Fonte: das autoras (2019)

Selecionamos apenas os cinco primeiros estados que dispõem de leis acerca de remição de pena pela leitura. As leis serão apresentadas por ordem cronológica, a partir da data de criação e publicação nos diários oficiais.

O estado que foi precursor e regulamentou a remição de pena pela leitura foi o Paraná, com a Lei Nº 17.329. A Assembleia Legislativa sancionou a lei no dia 8 de outubro de 2012, antes mesmo da Recomendação Nº 44 de 2013, que dispõe sobre as atividades educacionais complementares para fins de remição de pena pelo estudo e estabelece critérios para a admissão pela leitura.

O documento intitulado "Projeto Remição pela Leitura" viabiliza aos presos alfabetizados "o direito ao conhecimento, à educação, à cultura e ao desenvolvimento da capacidade crítica, por meio da leitura e da produção de relatórios de leituras e resenhas." (p. 1). Além disso, o projeto possibilita remir pena por meio de leituras mensais de uma obra literária, clássica, científica ou filosófica, livros didáticos, inclusive didáticos da área da saúde. Os livros e textos escolhidos são selecionados pela Comissão de Remição de Pena pela Leitura.

O segundo estado a instituir o projeto de remição de pena pela leitura, a partir da Lei Nº 15.718, sancionada no dia 26 de dezembro de 2014, nos estabelecimentos penais do estado, foi o Ceará. O estado, no documento legal, segue as orientações da Recomendação Nº 44 e o que está

disposto no documento do Estado do Paraná, sobretudo na seleção literária disponível aos presos custodiados. Por exemplo, será possível remir pena com base nas leituras mensais de uma obra literária, clássica, científica ou filosófica, dentre outras selecionadas pela Comissão de Remição de Pena pela Leitura.

Posteriormente, o Rio Grande do Norte institui o Projeto “Remição pela Leitura” no âmbito dos estabelecimentos penais do estado, com a Lei Nº 10.182, em 21 de fevereiro de 2017. O documento segue orientações semelhantes às das outras leis referidas neste trabalho, sobre o tempo de um mês para leitura e produção individual da resenha para validação dos dias de remição da pena. Vemos pela primeira vez um estado disponibilizar ao participante do projeto um exemplar de obra religiosa, além de um exemplar de obra literária ou clássica, entre outras que podem ser ofertadas.

No mesmo ano, o Maranhão sanciona a Lei Nº 10.606 em 30 de junho de 2017. Nesse projeto, as mesmas possibilidades de leitura dos outros documentos legais são mencionadas, como obra literária, clássica ou filosófica, dentre outras selecionadas pela Comissão de Remição pela Leitura. Aqui, não vemos a menção de leituras religiosas como uma possibilidade de remição de pena.

Por fim, o último estado encontrado nas pesquisas com lei para remição de pena pela leitura é São Paulo. Em 11 de janeiro de 2018, o estado decreta a Lei Nº 16.648. Diferentemente do que já foi analisado das outras regiões do Brasil, São Paulo seleciona a Bíblia como única obra literária escolhida para o projeto. Aponta o Art. 2º: “Sendo a Bíblia a obra literária escolhida, esta será dividida em 39 (trinta e nove) livros segundo o Velho Testamento e 27 (vinte e sete) livros integrantes do Novo Testamento, considerando-se assim a leitura de cada um destes livros como uma obra literária concluída.”. (p. 1)

A lei referida faz-nos refletir sobre o objetivo de cada estado com os projetos de remição de pena mencionados no início do texto quanto à leitura como função moralizante. Vale destacar que, no Art. 3 do documento, o projeto visa a “levar ao preso o conhecimento, a educação, a cultura e o desenvolvimento da capacidade crítica por meio da leitura.” (p. 1) De que forma disponibilizar apenas ou prioritariamente a leitura da Bíblia trará aos sujeitos privados de liberdade autonomia e pensamento crítico a respeito de si e do mundo?

Se a educação é um direito, então não podemos condicioná-la a uma função ou missão, seja ela qual for (reformular o caráter dos indivíduos, sua conduta moral, seu comportamento no cotidiano da cadeia ou mesmo aumentar suas condições de execução de tarefas simples em postos de trabalho precários e mal remunerados). Ao contrário, a garantia deste direito justifica-se simplesmente por fazer parte da garantia das condições indispensáveis para que um ser humano viva e se desenvolva em suas capacidades, necessidades e sonhos. [...] (GODINHO; JULIÃO, 2019, p. 85)

Para executar os projetos de leitura dentro das penitenciárias do estado, a lei Nº 16.648, no Art. 12, possibilita firmar convênios com órgãos e entidades da administração pública direta e indireta para a execução do projeto de remição de pena pela leitura, igualmente como em outros documentos legais analisados neste trabalho. Entretanto, diferentemente das outras regiões e em consonância com as leituras indicadas, poderão participar das execuções dessas ações as igrejas colaboradoras que atuam internamente na recuperação dos detentos no Sistema Penitenciário do Estado. Em conformidade com os autores citados, concordamos com De Maeyer quando o autor afirma que “[...] a prisão se torna cada vez mais a resposta política improvisada de uma demanda mais ou menos explícita da opinião pública preocupada com a ordem e desejosa de marcar, inclusive no espaço, a diferença entre o bem e o mal” (2011, p. 45).

Também faz parte da pesquisa a realização de buscas de teses e dissertações em bancos de dados digitais com o intuito de identificar a presença e a abrangência dos estudos sobre a temática da remição de pena pela leitura na pós-graduação brasileira. A partir da utilização das palavras-chave “*remição de pena por/pela leitura*”, encontramos os mais diversos trabalhos – alguns que apenas citavam a abertura de precedente por meio da portaria de 2012 e outros que de fato desenvolviam reflexões, questionamentos ou estudos de caso nessa área.

Após a leitura dos resumos e da busca dos termos chave nos textos, filtraram-se aqueles que exploraram a remição de pena pela leitura como base de seus escritos. Assim, foram encontradas 11 produções acadêmicas, sendo duas teses e nove dissertações. Por meio dos bancos de dados da CAPES e BDTD obteve-se acesso a 10 delas, já que a dissertação de Aline Pires de Souza Machado de Castilhos, *Formas de contenção do poder punitivo: a remição da pena pela leitura e a reinserção social do apenado* (2018), está aguardando publicação em sigilo e não foi cedida às pesquisadoras para leitura.

Os trabalhos em questão estão espalhados por sete estados da federação e no Distrito Federal; com exceção do estudo de Castilhos, que defendeu o mestrado na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, todos os outros advêm de instituições públicas. Identificamos uma tese (2017) e uma dissertação (2012) na Universidade de Brasília, ambas da pesquisadora Maria Luzineide da Costa Ribeiro; duas dissertações na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, escritas por Débora Maria Proença (2015) e Rosalina Neves Presser (2018); a dissertação de Thays Coelho de Araújo na Federal do Amazonas (2018); a tese de Davidson Sepini Gonçalves, que atua em presídios de Minas Gerais e defendeu sua pesquisa na Universidade Estadual Paulista (2019); a dissertação de Livia

Carvalho Teixeira Lins (2018) na Universidade Federal da Paraíba; a dissertação (2019) de Thatianne Rodrigues de Oliveira na Federal do Tocantins; uma parceria entre a Universidade Federal do Rio Grande do Norte e a Estadual de Maringá, com o trabalho de Gislaine Valéria Rodrigues (2017); e a dissertação de Rafael Pitwak Machado Silva pela Federal Rural do Rio de Janeiro, falando sobre presídios em Porto Velho (2014). Para exemplificação, segue abaixo um quadro com a catalogação dos dez trabalhos selecionados após o filtro aos quais conseguimos acesso na íntegra.

Autoria	Título	Tipo	Grande Área	Data de Publicação	Instituição (Pública ou Privada)
Thatianne Rodrigues Lara de Oliveira Gonçalves	RESSIGNIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO PARA PESSOAS PRESAS NAS CADEIAS PÚBLICAS DO ESTADO DO TOCANTINS	Dissertação	Prestação jurisdicional e direitos humanos	2019	UFT (Pública)
Maria Luzineide P. da Costa Ribeiro	O MUNDO COMO PRISÃO E A PRISÃO NO MUNDO: GRACILIANO RAMOS E A FORMAÇÃO DO LEITOR EM PRESÍDIOS DO DISTRITO FEDERAL	Dissertação	Literatura e Práticas Sociais	2012	UnB (Pública)
Rafael Pitwak Machado Silva	O PROJETO REMIÇÃO PELA LEITURA NO SISTEMA PENITENCIÁRIO FEDERAL - O CASO DA PENITENCIÁRIA FEDERAL DE PORTO VELHO (RO)	Dissertação	Educação Agrícola	2014	UFRRJ (Pública)
Débora Maria Proença	REMIÇÃO PELA LEITURA: O LETRAMENTO LITERÁRIO RESSIGNIFICANDO A EDUCAÇÃO NA PRISÃO	Dissertação	Ciências Humanas	2015	UTFPR (Pública)
Maria Luzineide P. da Costa Ribeiro	UMA TEIA DE RELAÇÕES: O LIVRO, A LEITURA E A PRISÃO. UM ESTUDO SOBRE A REMIÇÃO DE PENA PELA	Tese	Literatura e Práticas Sociais	2017	UnB (Pública)

II JORNADA DE ESTUDOS SOBRE EJA EM CONTEXTOS DE PRIVAÇÃO E RESTRIÇÃO DE LIBERDADE

28 e 29 de agosto de 2020
Evento online

	LEITURA EM PENITENCIÁRIAS FEDERAIS BRASILEIRAS				
Gislaine Valéria Rodrigues	LETRAMENTO LITERÁRIO: UMA PERSPECTIVA DE HUMANIZAÇÃO DA LITERATURA NO ESPAÇO PRISIONAL	Dissertação	Letras	2017	UFRN/UEM (Públicas)
Thays Coelho de Araújo	REMIÇÃO PENAL PELA LEITURA E LETRAMENTO: SUBJETIVAÇÃO E DESSUBJETIVAÇÃO DO SUJEITO PRESO	Dissertação	Letras/Estudos da Linguagem	2018	UFAM (Pública)
Lívia Carvalho Teixeira Lins	A BIBLIOTECA DA PENITENCIÁRIA DESEMBARGADOR SILVIO PORTO: HISTÓRIA E PRÁTICAS LEITORAS	Dissertação	Linguística	2018	UFPB (Pública)
Rosalina Neves Presser	LETRAMENTO PARA MULHERES PRIVADAS DE LIBERDADE: FORMAÇÃO LEITORA SOBRE GÊNEROS TEXTUAIS JURÍDICOS	Dissertação	Ciências Humanas	2018	UTFPR (Pública)
Davidson Sepini Gonçalves	LEITORES ESCRITORES, EU VI! UMA EXPERIÊNCIA DE LEITURA E ESCRITA EM PRESÍDIOS NO SUL DO ESTADO DE MINAS GERAIS	Tese	Educação	2019	UNESP (Pública)

A etapa de leitura dos trabalhos de pós-graduação encontrados encontra-se em andamento; por esse motivo, não há uma conclusão final sobre como os projetos de remição pela leitura e suas atividades foram e são abordados pelos autores e autoras. Ainda assim, algumas pontuações podem ser realizadas até o presente momento. Primeiramente, percebemos que há um crescente – apesar de tímido – interesse pela temática, já que a metade das produções data dos últimos dois anos. Outra pontuação necessária é que, embora todos os trabalhos apresentem o entendimento de que a leitura é

um direito e, portanto, um fim em si mesma, ainda se nota um forte discurso de função moralizante, que Gonçalves (2019, p. 68-73) chama *ideologias “RE”*. Ao realizar uma crítica aos ideais de reparação, recuperação e ressocialização, entre outros, o autor evidencia que se referem a um sujeito anterior à perda de liberdade; tal experiência, em combinação com a leitura que expande e liberta, sempre produzirá um novo sujeito – emancipado, e não corrigido.

Apontada em todas as obras, está a importância de atentar para uma leitura que não seja passiva. Nesse sentido, o sujeito leitor estará aberto para a relação estabelecida entre ele, o livro e o/a autor/a. Considerando que o Projeto de Remição de Pena consiste na escrita de resenhas, há uma preocupação também com a escrita e com a formação de leitores escritores, justamente porque são atividades íntimas entre si e coexistentes.

Julião (2016, p. 32) afirma que, no campo legal, o Brasil é definitivamente reconhecido internacionalmente por sua legislação. Os avanços normativos que o país vem vivenciando têm sido analisados e usados como referência para discussões, por serem inovadores e baseados em uma perspectiva moderna de execução penal que reconhece os sujeitos apenados como cidadãos de direitos. Todavia, quando saímos da perspectiva legal e olhamos para o que está efetivamente sendo feito nos presídios, deparamo-nos com pouco acesso à educação, até mesmo à educação básica. Não podemos ignorar que a ineficiência da educação no cárcere faz com que a remição de pena pela leitura seja uma medida paliativa para aqueles que não têm a oportunidade de estudar dentro da prisão e usufruir de um direito humano fundamental que leve em consideração sua individualidade e subjetividade.

Considerações finais

O debate em torno do acesso à educação para jovens e adultos em contexto de privação de liberdade e a existência de leis, portarias, projetos não regulamentados e projetos de lei demonstram um avanço no reconhecimento das pessoas em contexto de privação de liberdade como sujeitos de direito. A preocupação com a aplicação efetiva do direito à educação, que ainda hoje está longe de ser adequada, é também a preocupação com o caráter democrático do Estado, pois, como pontua Marc de Maeyer (2011), o vigor democrático de um Estado mede-se também pelo nível de respeito dos direitos humanos para com os cidadãos que não os respeitam.

Apesar dos avanços obtidos internacionalmente desde V Confinteia, em 1997, e nacionalmente pela Portaria Conjunta Nº 276, em 2012, as práticas educativas no sistema prisional brasileiro exigem estudos e preocupações pedagógicas. Em especial, ainda carecem da atenção do Estado e do avanço

do diálogo com a população para obter espaço na opinião pública e desmistificar a imagem das pessoas em contexto de privação de liberdade, tendo a oportunidade de apresentá-las como sujeitos de direitos.

É dentro desse contexto que os projetos de remição de pena pela leitura estão inseridos, representando hoje, no Brasil, uma forma de viabilizar a remição de pena por estudo e de garantir acesso à educação nos espaços de privação de liberdade.

O projeto de iniciação científica *Ler em Prisões: potencialidades e desafios da remição de pena pela leitura no Brasil* possibilita o conhecimento de projetos de remição de pena pela leitura e dos debates acadêmicos existentes hoje no país, dando-nos condições de compreender com maior profundidade os avanços, as potencialidades educativas e os limites da remição de pena por leitura no que diz respeito à ampliação do direito à educação no sistema prisional brasileiro.

Referências

BRASIL. Lei n. 15.718/2014, de 26 de dezembro de 2014. **Institui o projeto de remição pela leitura no âmbito dos estabelecimentos penais do Estado do Ceará.** Fortaleza, CE, 2014.

BRASIL. Lei n. 16.648/2018, de 11 de janeiro de 2018. **Institui no âmbito dos estabelecimentos carcerários das comarcas do Estado a possibilidade de remição de pena pela leitura.** São Paulo, SP, 2018.

BRASIL. Lei n. 10.182/2017, de 21 de fevereiro de 2017. **Institui o Projeto "Remição pela Leitura" no âmbito dos Estabelecimentos Penais do Estado do Rio Grande do Norte.** Natal, RN, 2017.

BRASIL. Lei n. 17.329/2012, de 8 de outubro de 2012. **Institui o Projeto "Remição pela Leitura" no âmbito dos Estabelecimentos Penais do Estado do Paraná.** Curitiba, PR, 2012.

BRASIL. Lei n. 10.606/2017, de 30 de junho de 2017. **Institui o Projeto "Remição pela Leitura" no âmbito dos Estabelecimentos Penais do Estado do Maranhão.** São Luís, MA, 2017.

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

DE MAEYER, Marc. Ter tempo não basta para que alguém se decida a aprender. **Em Aberto**, v. 24, n. 86, 2012.

DE OLIVEIRA, Thatianne Rodrigues Lara. **Ressignificação da educação para pessoas presas nas cadeias públicas do Estado do Tocantins.** 2019. Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal do Tocantins, Formoso do Araguaia, 2019.

FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler: três artigos que se completam.** São Paulo: Cortez, 1989.

GODINHO, A. C. F; JULIÃO, E. F. O direito à leitura na prisão: uma experiência não escolar em presídio feminino no Brasil. **Imagens da Educação.** v. 9, nº 1. 2019. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/43525>>

GONÇALVES, Davidson Sepini. **LEITORES ESCRITORES, EU VI!** Uma experiência de leitura e escrita em presídios no sul do estado de Minas Gerais. 2019. Tese (Doutorado) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2019.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. ESCOLA NA OU DA PRISÃO?. **Cadernos Cedes,** v. 36, n. 98, 2016.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; AMORIM, Leita Britto de. Os textos na alfabetização de jovens e adultos: reflexões que ajudam a planejar o ensino. In: LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de. (Orgs.). **Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 71-90.

LINS, Livia Carvalho Teixeira. **A biblioteca da penitenciária Desembargador Silvio Porto: história e práticas leitoras.** 2018. Dissertação (Mestrado) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

MAEYER, Marc de. Ter tempo não basta para que alguém se decida a aprender. **Em Aberto,** Brasília, v. 24, n. 88, p.43-55, nov. 2011.

PRESSER, Rosalina Neves. **Letramento para mulheres privadas de liberdade: formação leitora sobre gêneros textuais jurídicos.** 2018. Dissertação (Mestrado). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, 2018.

PROENÇA, Débora Maria. **Remição pela leitura: o letramento literário ressignificando a educação na prisão.** 2015. Dissertação (Mestrado) - Universidade Técnica Federal do Paraná, Londrina, 2011.

RIBEIRO, Maria Luzineide. **O mundo como prisão e a prisão no mundo: Graciliano Ramos e a formação do leitor em presídios do Distrito Federal.** 2012. Dissertação (Mestrado) - Departamento de Teoria Literária e Literaturas, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

RIBEIRO, Maria Luzineide. **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. Tese (Doutorado) - Departamento de Teoria Literária e Literaturas, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

RODRIGUES, Gislaine Valéria. **Letramento literário: uma perspectiva de humanização da literatura no espaço prisional.** 2017. 157 f. Dissertação (Mestrado Profissional) - Curso de Letras, UFRN/UEM, Maringá, 2017.

II JORNADA DE ESTUDOS SOBRE EJA EM CONTEXTOS DE PRIVAÇÃO E RESTRIÇÃO DE LIBERDADE

28 e 29 de agosto de 2020
Evento online

SILVA, Rafael Pitwak Machado. **O projeto Remição pela Leitura no Sistema Penitenciário Federal** - o caso da penitenciária federal de Porto Velho (RO). Dissertação (Mestrado) - Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2004.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009. 96 p.

FORMAÇÃO EM SERVIÇO PARA DOCENTES DAS UNIDADES
PRISIONAIS DE MANAUS

SARAIVA, Emerson Sandro Silva²⁷
MATTOS, Maria Almerinda de Souza²⁸
ANDREATA, Elaine Pereira²⁹

RESUMO

O projeto de pesquisa e extensão de Formação em Serviço para docentes das unidades prisionais de Manaus compreende a discussão sobre a formação docente e a composição da cidadania por meio da ação reflexiva do docente na sociedade complexa. A formação em serviço e as atividades de extensão realizadas pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA) junto aos professores das unidades prisionais de Manaus fundamentaram-se na ideia de que cada sujeito presente na escola em prisões faz parte da apreciação das complexidades do real. Nesse sentido, partimos do princípio da dialógica e sua dimensão em reunir diferentes pessoas, verificar os vínculos e as relações complexas entre os sujeitos e as instituições. Foram realizados diálogos com Andreatta e Saraiva (2019), Barbier (2004), Lucena, Saraiva e Almeida (2016), Norbert (2018), Borges (2019), Tardif (2014), entre outros, para a discussão da formação, da escuta pedagógica, da natureza da formação e da identidade docente. A metodologia dialógica baseou-se na reflexão, compreensão e ação em um ato que envolveu o cognitivo, o experiencial, o relacional, o investigativo e o diferente. Além disso, relacionou-se com (re)-(des)constructo de sentidos e significações realizado por docentes e discentes na descoberta do conhecimento e suas variadas possibilidades. Os resultados apontam que a formação em serviço é essencial para o fortalecimento da identidade docente, do saber plural dos professores, do saber heterogêneo que envolveu sujeitos, suas histórias, escutas, necessidades e conhecimentos. O trabalho aponta, ainda, que a Pesquisa e a Extensão provocaram movimentos dialógicos para que se examinasse a realidade por vários ângulos, interpretando suas relações, provocando reflexões, recursos de memória, registros, leituras de estudos científicos e recuperação de identidades para realizar releituras críticas e de caráter multiperspectival.

Palavras-chave: Formação em Serviço. Docentes. Escuta Pedagógica. Cárcere e Educação.

²⁷ Universidade do Estado do Amazonas (UEA), Professor Adjunto, Doutor em Educação, e-mail: esaraiva@uea.edu.br.

²⁸ Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Professora Titular, Doutora em Educação, e-mail: profalmerinda@hotmail.com.

²⁹ Universidade do Estado do Amazonas (UEA), Professora Assistente, Mestre em Letras, Doutoranda em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), e-mail: eandreatta@uea.edu.br.

Introdução

O Projeto de Formação em Serviço para docentes das unidades prisionais de Manaus, realizado pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA), compreende a discussão sobre a formação docente e a composição da cidadania por meio da ação reflexiva do docente e também de seus discentes na sociedade complexa. O projeto de formação em serviço faz parte dos estudos e pesquisas realizados pelo GEPPPE – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Políticas Públicas e Educação – pautados na linha 2, a qual se caracteriza por uma linha de estudos e de pesquisas relacionada às pessoas jovens e adultas em situação de restrição e privação de liberdade.

A situação que nos levou a este projeto de pesquisa e extensão relacionou-se aos aspectos do direito à educação e à pesquisa contínua da prática pedagógica em curso no sistema prisional de Manaus, que atende alunos e alunas formalmente matriculados na escola disposta no espaço prisional, ora por meio da modalidade de Educação de Jovens, Adultos e Idosos, ora pela Educação Não Formal, Projetos de Remição da Pena pela Leitura, além da Educação Profissional Trabalho. O projeto fundamentou-se na ideia de que cada sujeito presente na escola em prisões faz parte da “apreciação das complexidades do real”. Este real possui vários lados, dimensões, perspectivas que se constituem em um conjunto de relações que afetam a vida social, política, econômica, cognitiva, biológica, cultural, entre outros aspectos que talvez não tenhamos observado e examinado. (BARBIER, 2004).

Neste espaço de encarceramento, que também é espaço de educação, cultura, vida, empenhamo-nos em discutir processos relacionados à educação formal e não formal e suas possibilidades de cidadania. Apesar das situações definidas pelas concepções de certo e errado que permeiam a sociedade, em nosso olhar, pensar e escutar relacionou-se ao duvidar, interpretar e visualizar as perspectivas educacionais em suas várias dimensões.

A pesquisa e extensão ancorou-se, assim, nas vivências dos docentes e discentes e demais pessoas que atuam nos espaços de encarceramento a fim de perceber as relações complexas existentes neste universo social. O trabalho foi organizado pelos professores pesquisadores: Emerson Saraiva e Elaine Andreatta por meio da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), mediado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Educação (GEPPPE), em atividade na Escola Normal Superior (ENS) e também pela pesquisadora Maria Mattos, da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), por meio do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicopedagogia Diferencial (NEPPD), em atividade pela Faculdade de Educação (FACED).

A coordenação institucional do projeto de pesquisa e extensão está sob a responsabilidade do professor Emerson Saraiva e dos pesquisadores e formadores do GEPPPE/UEA/ENS e

NEPPD/UFAM/FACED. As atividades de formação dos docentes das unidades prisionais de Manaus foram desenvolvidas nas salas da Secretaria de Administração Penitenciária (SEAP-AM), na Escola de Administração Penitenciária (ESAP-AM) e Escola de Educação na Prisão – Escola Estadual Giovanni Figliuolo, além das salas de aula da Universidade do Estado do Amazonas, especificamente na Escola Normal Superior (ENS).

As questões que ampliaram o processo de estudo e interpretação da realidade relacionaram-se com as concepções de educação e de formação continuada percebidas pelos sujeitos, o que se ampliou na perspectiva de socialização de conhecimentos, metodologias de ensino-aprendizagem, reflexões e ações, entre outros aspectos realizados pelos docentes e percebidos pelos discentes. Dessa forma, o caminho metodológico que orientou a pesquisa foi a dialógica, uma vez que esta é capaz de ver, escutar e discutir as várias realidades, concepção de educação e formação da sociedade, por meio dos ditos e não ditos, das imposições e fragmentos de liberdade, por suas tradições, contradições, certezas, incertezas, determinações e variáveis que compõem a complexa realidade social da prisão. (LUCENA; SARAIVA; ALMEIDA, 2016).

A situação de vulnerabilidade social no Brasil e em Manaus, preconizada pelas políticas neoliberais, ampliaram significativamente o número de pessoas em situação de restrição e privação de liberdade. Além disso, os modos determinados de ser, estar e viver na sociedade globalizada e neoliberal influenciaram os modos desta sociedade de pensar e agir diante dos docentes e discentes encarcerados. Por isso, neste espaço educativo, a escuta pedagógica permitiu a reflexão, a interpretação das ideias de educação e de formação da sociedade, bem como a possibilidade de pensar o exercício da(s) cidadania(s) das pessoas em situação de restrição e privação de liberdade.

Nesse cerne, vem à tona a concepção de uma “sociedade de indivíduos”, criadora de estigmas de dejetos sociais, segregação e “políticas inclusivas” baseadas em aspectos de gerenciamento, ordenamento econômico e social, ou seja, pautadas em ângulos pré-determinados e determinados por grupos de interesse. Reflete, desse modo, a formação de uma “sociedade” que não foi pensada por nós, mas que estamos presos a seus condicionantes e terminamos por reproduzi-las, por falta de reflexão e análise sobre estas realidades. (NORBERT, 2018).

Assim, a verdade enquanto invenção produz verdades ligadas ao “conhecimento”, dotado de “névoa que cega o olhar” e que, portanto, pode ser manipulada por inúmeras possibilidades em função de uma ordem, conservação, gerando “ilusão”. Foi nesta fronteira que atuamos com a formação docente em serviço, combatendo um conhecimento determinado ao docente, que possui, a partir da

concepção neoliberal, funções ordenadas que determinam práticas, adequações e ilusões. (NIETZSCHE, 2019, p. 114). A prática dialógica e reflexiva permitiu o confronto a essas verdades.

Desse modo, o objetivo do projeto de pesquisa e extensão foi de problematizar os ditos e os não ditos na formação docente em exercício em prisões. Isso foi fundamental porque representa algo posto como verdade, repetido e reproduzido, muitas vezes conservado e conservador e, na contramão, nega-se à complexidade social. Por isso a pesquisa e extensão se desenvolveram no sentido de desnaturalizar as ideias impostas de uma educação determinada e, para tanto, foi necessário analisar algumas práticas de professores em exercício no sentido de problematizar seus elementos constituintes.

Para a discussão destes elementos, o estudo foi organizado em três momentos: o primeiro relacionou-se à formação em serviço e à docência nas unidades prisionais, discutindo os processos relacionados ao direito e às necessidades de educação, bem como às contradições existentes no espaço de formação. No segundo momento, descreveram-se os métodos utilizados no processo de pesquisa e extensão, justificando as ações necessárias diante da realidade detectada e, no terceiro momento, realizou-se a discussão dos resultados relacionados à formação em serviço para docentes.

Os resultados apontam para a fragilidade dos debates sobre o direito à educação e à formação de docentes para atuar com as questões de vulnerabilidade social, bem como para a necessidade de consolidar práticas de educação como possibilidade de liberdade de pessoas em situação de restrição e privação de liberdade.

Formação em Serviço e Docência em Unidades Prisionais: direitos, necessidades e reflexões.

Ao pensarmos em Formação em Serviço, partimos do princípio da dialógica e sua dimensão em reunir diferentes pessoas, verificar os vínculos e as relações complexas entre os sujeitos e as instituições. A formação em dimensão dialógica analisa a articulação de “ideias antagônicas e não antagônicas”, suas complementaridades ou não e como se dá a “religação” ou não com os diferentes saberes existentes nas realidades educativas de cada sala de aula nas prisões. (LUCENA; SARAIVA; ALMEIDA, 2016).

Estas realidades, que podem ser forjadas, trazem consequências para a sociedade que é mergulhada em certos tipos de “verdades” ou “ilusões” que se reafirmam mediante a impossibilidade da reflexão, da análise e dos debates em espaços de educação. Há uma arbitrariedade permeada de ilusões, metáforas, revestidas de dosagens de inclusão, de sensação de segurança traduzida em

currículos de formação de professores e discentes que prejudicam a sociedade. Este processo consolida a especificidade do fazer docente em tempos de globalização da economia e de políticas neoliberais. (NIETZSCHE, 2019).

Na formação realizada, cabia trazer à reflexão: são currículos pensados por quem e para quem? As questões de debate com os docentes caminharam no sentido de questionar o que é certo, errado, adequado, determinado, e quem os direciona ou não para este tipo de pensamento. Qual a relação do que se pensa, o que se faz, o que precisa ser ensinado a quem e por quê? Qual a necessidade de educação para docentes que trabalham com pessoas em situação de restrição e privação de liberdade? Algumas destas questões foram respondidas ao longo da pesquisa, outras entraram em contradição e, ainda, outras eram oportunizadas pelas necessidades ora de sobrevivência dos professores com uma ação transformadora, ora por determinismo de sua convicção de que estava fazendo o correto pela sociedade.

Compreendemos que os processos de descaso social têm uma ligação estreita com a ideologia neoliberal e a globalização da economia que compreende as pessoas de um modo coisificado. Assim, a educação e a formação docente, quando separadas das realidades, da complexidade do mundo, das discussões teóricas e da práxis, perdem-se no “gosto da palavra oca”, no pensamento forjado de modo a defender uma comunicação “assistencializadora” em oposição à realidade, ou seja, “não comunica, faz comunicados”, coisifica, torna descartável, transforma em lixo tóxico as relações sociais. (FREIRE, 2015).

Dessa maneira, a realidade das prisões não se revela como problema a ser discutido na sociedade, omitem-se as realidades e o que aparece tem pontos de vista determinados, sem vazão de várias vozes e discussão complexa. Para a mudança desta realidade, é necessário problematizar a prisão, a educação e as necessidades humanas e não as necessidades econômicas. Nesse sentido, a luta para esvaziar os espaços de encarceramento só se torna possível por meio de análise das realidades, das complexidades existentes na sociedade e, por isso, é fundamental (des)trilhar os caminhos de domesticação da sociedade para reverter o uso de forças paternalistas e conservadoras que impedem a redução do contingente de encarceramentos feminino e masculino no Brasil. Por isso, as escutas pedagógicas revelaram necessidades profundas de políticas pautadas nas humanidades, necessidade de conhecimentos relacionados aos direitos humanos, compreensão do mundo do encarceramento e das histórias de vida dos alunos e alunas em detenção, sua diversidade, seus ângulos, bem como a compreensão da educação pautada em responsabilidade social, política, cultural, com valorização das diferenças e combate às desigualdades. (FREIRE, 2015).

As realidades que se mostram nas complexidades da prisão assustam a sociedade. Logo, seu efeito fundamental para a manutenção do sistema é afastar-se do problema, sem enfrentá-lo, evitando-se estudos e pesquisas destinadas à população jovem e adulta em situação de restrição e privação de liberdade. Conseqüentemente, aumenta a população que frequenta de forma inicial ou reincidente o sistema prisional e o sistema socioeducativo, uma vez que os debates se fecham e os processos legais não são reavaliados. Portanto, é um assunto temido e desconhecido por grande parcela de docentes e da sociedade, já que o senso comum e as informações são revestidas de preconceitos e as verdades estabelecidas sobre o tema implicam negativamente nas possibilidades de mudança do atendimento e na criação de oportunidades de convivência ou retorno à sociedade.

Assim, criminalizar tem representado a forma berrante de proteção aos cidadãos de bens na sociedade globalizada, é um ato que se caracteriza como um instrumento de consumo, de privilégios e de poder, ao mesmo tempo em que o efeito deste aspecto conservador se revela na invisibilidade da educação destinada às pessoas em situação de restrição e privação de liberdade e na formação de professores, que apresentam dificuldades em lidar com as realidades que assolam a complexidade social e as possibilidades de reconhecimento das necessidades humanas. Trata-se de uma “sanha punitiva” no Brasil, com direitos violados, que se caracteriza pela terceira maior população prisional do mundo. (BORGES, 2019).

É nesse sentido que observamos que a educação formal e não formal nos presídios brasileiros e no sistema Socioeducativo estão em situação de invisibilidade social, política e governamental, pautada por uma ordem estabelecida. Do ponto de vista legal, olhando a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Lei Federal Nº 9.394, de 20/10/1996), não se constitui em modalidade de ensino específica, mas nos leva à interpretação de que se insere na modalidade Educação de Jovens e Adultos, na Educação Regular e em Processos não formais de educação, afirmada na Seção V, do Capítulo II, intitulado Educação Básica.

Nesse contexto, sem clareza de onde inserir os estudos relacionados à educação em prisões, a resolução da formação ou ausência de formação se dá na análise da periferia social, no pensar sobre os meios do encarceramento em massa e é estabelecida por “verdades jurídicas” e “projetos anticrime”, retirando-se o foco do social. Esta organização da formação ou (des)formação pauta-se no movimento da sociedade das ilusões, dos discursos do aprender a aprender, das competências, habilidades e meritocracias em função dos mercados, da economia e de indivíduos específicos. A educação é tratada distante das realidades, da complexidade, mas pautada como processo de

negociação de significados, de hierarquias e determinações políticas e de consumo tecnológico. (DUARTE, 2008).

Da mesma forma, os espaços de discussão da educação em prisões nas penitenciárias de Manaus são prejudicados pela ausência de conhecimento pautado nas realidades e nas vozes de professores e alunos, prejudicados também pela ausência de debates em torno da práxis transformadora, da metodologia de ensino e aprendizagem destinada a jovens e adultos, das questões de educação popular, da cultura e da diversidade. Estas ausências são fundadas em modelos de sociedade que não interagem com a realidade.

Dos professores em exercício até o final de 2019 em celas de aula de Manaus, 90%, apontaram que foram aprendendo a exercer suas atividades pedagógicas no dia a dia da prisão, pois, para ensinar, eles precisavam se encarcerar todos os dias e partirem para liberdade no final do dia e, conseqüentemente, repetir o mesmo processo no dia seguinte. Na fala de um professor, é o “viver de um semiaberto ao contrário”, é a docência que se busca liberta nos limites das grades que se fecham todos os dias. Não há políticas de formação inicial e continuada para o público docente e, por isso, estes acabam por ser tratados como grupo periférico com educação periférica e atendimento a grupos segregados.

Com a entrada da Universidade no espaço da educação em prisões, ascendeu-se a possibilidade de pesquisa, extensão e formação em serviço para docentes. A universidade atua neste espaço social enquanto campo de investigação e ação com base em estudos, pesquisas e responsabilidade com a transformação da sociedade, através do processo de discussão destas realidades.

A formação em serviço caracteriza-se como instrumento para pensar as práticas pedagógicas e as necessidades de aprendizagens de professores, alunos e alunas em situação de restrição e privação de liberdade. As condições de trabalho, bem como as histórias de alunos e alunas encarceradas, são pontos de análise e discussão diante da necessidade de pensar como, por qual motivo e quando ensinar e aprender em espaços de restrição e privação. A realidade da sala de aula mostra salas multisseriadas, com múltiplas histórias e necessidades e evidencia a impossibilidade de uma única metodologia para aprender e construir sonhos de liberdade pautadas no contexto social presente e na condição de egressos do sistema prisional. Assim,

pensar e propor alternativas de formação dos professores em serviço, comprometidas com a função social e política da escola e, portanto, direcionadas à formação e ao exercício de cidadania, a teoria não pode ser vista como soberana sobre experiências, da mesma forma

que a experiência não substitui a análise crítica sendo, na verdade, mediada por ela. (KRAMER, 1989, p. 11).

A formação em serviço, pela natureza da proposta, é capaz de rever a concepção estabelecida de educação, de ensino, de aprendizagem e de construir caminhos diferenciados de acordo com as várias realidades existentes, independente da contradição de atuar, pensar e realizar educação em espaço de restrição e privação de liberdade.

Projeto de Formação em serviço: reafirmação e (re)-(des)construção de métodos

O Projeto de formação em serviço trabalhou na perspectiva de reflexão-ação, aprendizagem socializada e teve como perspectiva metodológica a ruptura com as práticas pedagógicas tradicionais, colocando em evidência o papel do docente e dos discentes no processo de construção do conhecimento e na sua trajetória de autoformação. A perspectiva metodológica e educativa baseia-se na reflexão para compreensão e ação em um ato que envolve o cognitivo, o experiencial, o relacional, o investigativo e o dialógico. Relacionou-se também com (re)-(des)constructo de sentidos e significações realizado por docentes e discentes na descoberta do conhecimento e suas variadas possibilidades. A pesquisa-ação e a extensão desenvolveram-se no período de janeiro de 2016 a janeiro de 2020, com a possibilidade de reconstrução do processo de formação em serviço.

Os espaços de investigação caracterizaram-se pela direção da Escola Estadual Giovanni Figliuolo, localizada na BR 174 KM 8, no Complexo Penitenciário Anísio Jobim – COMPAJ e os docentes que atuam nas salas de aula da escola Estadual Giovanni Figliuolo e que se organizam nas demais unidades prisionais da Capital do Amazonas, pois se trata da única escola destinada à educação de pessoas em situação de restrição e privação de liberdade de Manaus. As unidades prisionais são: Casa do Albergado, Central de Recebimento e Triagem – CRT, Centro de Detenção Provisória de Manaus – CDPM I, Centro de Detenção Provisória de Manaus II – CDPM II, Complexo Penitenciário Anísio Jobim – COMPAJ, Instituto Penal Antônio Trindade – IPAT, Unidade Prisional do Puraquequara – UPP, Centro de Detenção Provisória Feminino – CDPE, Penitenciária Feminina de Manaus – PFM e Unidade Prisional Semiaberto Feminino – UPFSA.

As salas de atuação docente mudam e se realocam conforme as determinações de segurança emitidas pela Secretaria de Administração Penitenciária do Amazonas (SEAP-AM). O público-alvo das atividades de extensão são os 33 docentes e cerca de 1001 discentes matriculados na escola e pessoas que atuam nas UPs – Unidades Prisionais. No período de 2016 a 2020, houve mudanças no número de alunos matriculados ocasionadas pelas rebeliões no Amazonas, chegando a momentos de

ter apenas 180 na escola. A ação contínua do projeto teve seu registro regulamentado pela UEA (Universidade do Estado do Amazonas) em janeiro de 2016 e término em janeiro de 2020. Portanto, é uma atividade de pesquisa e extensão que tem finalização da etapa do projeto, mas com previsão de continuidade.

O instrumento metodológico que norteou e norteia a formação em serviço foi a escuta pedagógica, que visou a estimular nos participantes diálogos sobre suas percepções do mundo, sua cultura, seus credos, em consonância com a discussão filosófica e a socialização de ideias e experiências. Para tanto, realizou-se aplicação de diagnóstico, além de discussão de propostas de ensino, pesquisa e formação, orientadas com base nas necessidades cognitivas e socioculturais dos docentes e discentes.

Para a implementação da escuta pedagógica e o diagnóstico, a pesquisa de campo no contexto escolar da prisão enquanto espaço fundante da formação em serviço foi o fio condutor para o desenvolvimento do projeto. Foi a partir do campo dinâmico e ao mesmo tempo restrito e de privações que foram construídos os temas e os problemas da pesquisa. Portanto, a escola, as celas de aula e as etapas e segmentos dispostos representaram um projeto formativo específico com uma linha ou temática de pesquisa própria.

O projeto foi desenvolvido de forma presencial e semipresencial, atendendo aos seguintes procedimentos metodológicos:

1. Oficinas de Formação em Serviço que foram construídas por meio de projetos de trabalho elaborados a partir das necessidades de leitura, escrita, participação no ENCCEJA e ENEM e contam com a participação direta da comunidade escolar prisional, incluindo docentes, discentes, diretores das UPs, direção da Escola, pedagogos e comunidade em geral.

2. Diagnóstico com coleta de dados do número de docentes, discentes e tipo de educação.

3. Elaboração de metodologias de formação e intervenção pedagógica mediante escuta pedagógica e coletânea de observações *in loco*.

4. Avaliação e acompanhamento da formação em serviço, em que foram realizadas aplicações de questionários abertos e fechados, coleta de relatos orais e análise dos indicadores de desempenho dos alunos. Com isso, avaliou-se a qualidade dos trabalhos e dos resultados gerados a partir de sua produção com a participação dos alunos nos programas e dos docentes em programas de pós-graduação *stricto sensu*. O acompanhamento foi realizado pelos pesquisadores do GEPPPE dos Cursos de Letras e Pedagogia da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e foi desenvolvido por meio de projetos de pesquisa e projetos pedagógicos.

5. Envolvimento dos acadêmicos nas práticas de planejamento e execução de formação. Foram os alunos oriundos dos cursos das licenciaturas que compuseram a equipe de iniciação à pesquisa e extensão e atuaram na formação dos professores, o que contribuiu para a formação do futuro professor e atuação em suas diversas possibilidades. Houve participação de alunos do curso de Pedagogia e Letras, mas há procura dos alunos de Matemática e Geografia para compreensão do projeto, apesar da apreensão gerada pelo tema de educação e cárcere.

6. Divulgação e Popularização Científica: a partir das reflexões, atividades de formação em serviço, foram realizadas rodas de conversas, encontros e socialização de ideias bem como a elaboração de artigos científicos gerados pelas relações com o texto e contexto, além de participação em eventos científicos.

Um caminho longo: os resultados da Formação em serviço

Os resultados do projeto de formação em serviço relacionam-se com os pressupostos de Tardif (2014, p. 161), o qual aponta que os professores necessitam utilizar “diferentes saberes” e estes saberes não são relações apenas “cognitivas”, mas relações mediadas pelo “trabalho” docente que lhes fornece “princípios” para refletir, “enfrentar e solucionar situações cotidianas”.

Com isso, a metodologia de escuta pedagógica e a relação dialógica com os aparatos do espaço social da restrição e privação de liberdade utilizaram “um trabalho multidimensional” que trabalhou a “identidade docente” em seu aspecto pessoal e profissional e sua situação “socioprofissional”. (TARDIF, 2014, p.170).

Nos anos de 2016 a 2019, foram realizadas pesquisas nos espaços de restrição e privação de liberdade, com observação direta, entrevista com docentes e discentes. Vale ressaltar alguns registros, os quais foram divulgados na Jornada Nacional de Leitura do Cárcere, promovida pela Fundação Observatório do Livro e da Leitura, com apoio do CNJ (Conselho Nacional de Justiça), DEPEN (Departamento Penitenciário Nacional), OAB-SP e Instituto Federal de São Paulo, ocorrida em fevereiro de 2020. Um deles é o relato de experiência de projeto de iniciação científica, trabalho que derivou da escuta das dificuldades enfrentadas pelos professores na formação em serviço, denominado “A competência de leitura na educação prisional do Amazonas: um estudo diagnóstico na PFM”³⁰ e um documentário produzido com depoimentos de alunas da Penitenciária Feminina de Manaus, denominado “Leitura pela liberdade no Amazonas”, o qual derivou das ações realizadas na

³⁰ Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DmWyIQOfir4&t=23s>.

intervenção produzida para o projeto de iniciação científica ora mencionado e na sua relação com o Programa de Remição de Pena pela Leitura na mesma unidade prisional³¹.

A formação em serviço contou com 180h de formação docente entre 2016 e 2019. Na tabela, é possível visualizar os anos, docentes, discentes e formações realizadas, com observações relevantes.

Tabela 1 – Formação em Serviço e suas relações

Ano	Docentes	Discentes	Quantitativo De Formações em Serviço	Observações
2014	33	1078	-	Assessoria Pedagógica SEDUC/UEA
2015	33	450	-	Assessoria Pedagógica SEDUC/UEA - momentos de tensão com pequenas rebeliões, diminuição da participação da educação e de parceiros sociais.
2016	33	273	4 Formações - 20h	Formação SEDUC/UEA, início do projeto em janeiro de 2016, momentos de tensão com pequenas rebeliões, diminuição da participação da educação e de parceiros sociais. Certificação via SEDUC
2017	33	174	5 Formações - 30h	Formação SEDUC/UEA Rebelião com repercussão internacional Fragilidade das parcerias Certificação via SEDUC/UEA 20h de formação em serviço 20h de pesquisa em campo - UEA
2018	33	230	8 Formações - 100h	Formação UEA Foco na segurança mediado pelas últimas rebeliões Parcerias em discussão Certificação via UEA 100h de formação em serviço 40h de pesquisa em campo - UEA 40h de estudo 20h de planejamento
2019	33	501	5 Formações - 30h	Formação UEA Foco na Segurança mediado pelas últimas rebeliões Parcerias, setores e sociedade civil Certificação UEA 30h de formação em serviço 30h de pesquisa em campo -UEA 20h de estudo 20h de planejamento
2020	41	1000	Formação em Serviço para docentes do Estado do Amazonas – IPTV	Previsão de Atividades em debate

Fonte: Dados CNJ-SEAP/ESAP, GAED/SEDUC. Coleta em fevereiro de 2020.

As variações no processo de formação em serviço resultam da dinâmica social e das demandas dos docentes da Universidade do Estado do Amazonas e da escola do cárcere. Tais formações foram desenvolvidas com base no diagnóstico da realidade da escola e através da escuta pedagógica.

³¹ Documentário disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8sLVXCR5g3g&t=62s>.

A escuta pedagógica representou um trabalho de pesquisa ativo por parte dos pesquisadores e acadêmicos em iniciação científica que ouviram os docentes e discentes que estavam presentes no contexto da escola, porque representou estar ao lado dos sujeitos em seu ambiente de vida, estudos e relações, ao mesmo tempo em que nos permitiu assumir posição de investigação, de enfrentamento da realidade que ainda se apresenta distante dos processos de formação na Universidade. Neste aprendizado, o lugar da escuta foi de complexidade, uma escuta sensível com gesto investigativo e pedagógico do cotidiano escolar e da educação em espaços de restrição e privação de liberdade. (BARBIER, 2004).

Nas coletas de dados relacionadas à escuta pedagógica, a fala de um docente destacou que “ministrar aulas para os alunos e alunas encarceradas trouxe a mim a necessidade de me reinventar”. Este mesmo professor disse nas rodas de conversa que eles, os docentes, faziam o processo inverso aos presos, porque eles tinham que se encarcerar e desencarcerar todos os dias para levar educação a pessoas excluídas do jogo social. Além disso, nas falas dos professores, a evidência das dificuldades geradas pelos muros das prisões e a ausência de um trabalho coletivo entre todos os envolvidos no sistema prisional para garantir o direito à educação: “O que é mais difícil é chegar até a escola”, ou, ainda, “Demora muito tempo para os alunos chegarem à sala” e, também, “Cada um fala uma coisa. Há contradição entre fala do diretor, fala do agente, fala do aluno. É um telefone sem fio”. Essas palavras surgem a partir da necessidade de compreender os desafios gerados pela educação em prisões, em que a estrutura da escola se reorganiza e precisa, portanto, de uma formação específica para este professor.

É possível também evidenciar a sensibilidade dos docentes ao ouvir a seguinte afirmação: “Eles são seres humanos e eles precisam lembrar/saber que são seres humanos”. A realidade da complexidade do sistema prisional, as condições de trabalho, a desumanização e o processo de transformação desse indivíduo em um número são aspectos avaliados pelos docentes nos encontros, momentos em que eles têm espaço para diálogo, reflexão, reinvenção de suas práticas e a vivência de um pensamento coletivo. Desse modo, as falas docentes revelam a sua criticidade e a necessidade dos encontros de formação em serviço, visto que não tinham a oportunidade de falar e nunca tinham sido escutados. O medo de falar já faz parte de suas trajetórias como professores do cárcere e, por isso, o espaço da escuta torna-se único.

Não foi possível, neste espaço de formação, dar vida à construção do projeto pedagógico da escola de educação em prisões, embora tenhamos contribuído com as discussões do Plano de Educação em Prisões em 2014, com aprovação em 2015. Os professores deste período tiveram seus

contratos finalizados e em dezembro de 2019 iniciou-se o processo seletivo para professores do cárcere entrarem em atuação em 2020. Este processo continua em andamento de modo que nosso trabalho tem sido realizado com visitas técnicas, reuniões com a SEAP/ESAP/SEDUC/CNJ/UEA na perspectiva de discutir possibilidades e parcerias.

Os temas estudados na formação visaram ao fortalecimento da identidade docente, do saber plural dos professores, um saber heterogêneo que envolve sujeitos, histórias, escutas, necessidades e conhecimentos. Isso permitiu a reflexão de suas ações pedagógicas em campo e o ato de pensar nas necessidades coletivas que constroem sua história profissional. (TARDIF, 2014, p.179). Dentre os temas, podemos destacar: a visão dos docentes sobre o desenho da educação no sistema prisional de Manaus; em outro momento, as discussões partiram da prática docente no cárcere mediante a necessidade de educação formal, não formal e informal e; as violências simbólicas sofridas pelos profissionais da educação em atuação neste contexto de ensino. Os encontros foram mediados por textos acadêmicos, filmes, narrativas dos professores, narrativas dos alunos e alunas e as perspectivas de mudança. Em outros momentos, contamos com professores formadores para discutir alfabetização, letramento e práticas de leitura e escrita.

Nestes 4 anos de atividades foram trabalhados em torno de 20 temas, os quais foram colhidos nas escutas pedagógicas, nas observações das celas de aula, nas necessidades de ensino e aprendizagem, com escuta dos discentes em situação de restrição e privação de liberdade – e escuta dos docentes, sujeitos de intervenção da realidade social por meio da educação.

Considerações finais

As atividades de formação em serviço com docentes das unidades prisionais de Manaus permitiram que visualizássemos o trabalho docente e discente como atividade em constante reconstrução, trabalho a ser repensado diariamente a partir das histórias, relatos e necessidades diferentes.

O espaço de formação representou nossa problemática de pesquisa e intervenção, composta de histórias de vida, narrativas e aprendizagens, um espaço social carregado de implicações, enigmas, necessidades e interpretações desprovidas de argumentos prontos. Foi necessária a permanente atenção às trocas intersubjetivas de informações, conhecimentos e observação das várias realidades que compõem o cárcere.

Este trabalho foi possível pelo movimento dialógico porque examinou a realidade por vários ângulos, interpretando suas relações com e na realidade, provocando reflexões, recursos de memória e registros. As leituras de estudos científicos e recuperação de identidades foram práticas necessárias para realizar releituras críticas e de caráter multiperspectival da realidade e, com isso, compor campos de estudo, investigação, conhecimento e transformação dos sujeitos, além de seu reconhecimento como parte da história e da sua possibilidade autoral.

Referências

ANDREATTA, Elaine; SARAIVA, Emerson; ALMEIDA, Valéria; NEGREIROS, Thainá. **A competência de leitura na educação prisional do Amazonas.** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DmWyIQOfir4&t=23s>. Acesso em 24 de fevereiro de 2020.

ANDREATTA, Elaine; SARAIVA, Emerson; ALMEIDA, Valéria; NEGREIROS, Thainá. **Leitura pela liberdade no Amazonas.** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8sLVXCR5g3g&t=62s>. Acesso em 24 de fevereiro de 2020.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação.** Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

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

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** Lei nº 9394/96, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 24 de fevereiro de 2020.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Newton Duarte. 1. ed., 1. Reimpressão. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

KRAMER, Sônia. Melhoria da qualidade do ensino: o desafio da formação de professores em serviço. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Brasília. V. 70, n. 165, pp. 189-207, 1989.

LUCENA, Ana Maria S.; SARAIVA, Emerson S. Silva & ALMEIDA, Luís Sérgio C. (2016). **A Dialógica como Princípio Metodológico Transdisciplinar na Pesquisa em Educação.** Millenium, 50 (jan/jun), pp. 179-196. Disponível em <http://www.ipv.pt/millenium/Millenium50/9.pdf>. Acesso em 03 de fevereiro de 2020.

NIETZSCHE, Friedrich. **Sobre Verdade e Mentira.** (Coleção Nietzsche). Lebooks Editora. Edição do Kindle. Amazon, 2019.

NORBERT, Elias. **A Sociedade dos Indivíduos.** Zahar. Edição do Kindle. 2018.

II JORNADA DE ESTUDOS SOBRE EJA EM CONTEXTOS DE PRIVAÇÃO E RESTRIÇÃO DE LIBERDADE

28 e 29 de agosto de 2020
Evento online

SARAIVA, Emerson S. S. As políticas de inclusão e a educação para pessoas privadas de liberdade em unidades prisionais do Estado do Amazonas. In: MOURÃO, A. R. (et al). **Tópicos em educação especial e inclusão no contexto amazônico**. Manaus: EDUA, 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA EM SÃO PAULO/SP

*OLIVEIRA, Carolina Bessa Ferreira de*³²

*MARQUES, Marineila Aparecida*³³

RESUMO

O trabalho visa apresentar o relato de uma ação de extensão universitária, consistente em uma experiência formativa, voltada a docentes atuantes em contextos de privação de liberdade (sistemas prisional e socioeducativo) na cidade de São Paulo, desenvolvida no ano de 2017. Trata-se de uma ação elaborada a partir de uma parceria firmada entre a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP) e a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, por meio de sua Diretoria de Ensino Centro-Oeste. A partir da interação e sinergia de diferentes atores, como supervisores de ensino, gestores, professores e pesquisadores, a proposta do curso gratuito de aperfeiçoamento intitulado “Docência em regimes de privação de liberdade”, com carga horária de 186 horas e 100 vagas, foi elaborada conjuntamente e executada pelas instituições envolvidas no ano de 2017 objetivando proporcionar formação continuada para profissionais da Educação, com foco nos docentes vinculados à referida Diretoria de Ensino. A delimitação do foco deu-se com base no território em que se insere a USP (campus Butantã), onde está situada a abrangência da Diretoria de Ensino, que agrega diferentes unidades prisionais e socioeducativas e foi fundamental para a concretização da ação a partir da compreensão do papel da universidade pública e sua responsabilidade em relação à educação nas prisões e seu entorno (OLIVEIRA, 2017), em articulação com os órgãos da Educação Básica. Além da realização do curso, executado em encontros semanais presenciais e apoio de ambiente virtual, foi realizado um acompanhamento ao longo do ano de 2018 no tocante às práticas de ensino dos docentes cursistas. Como principal instrumento metodológico da proposta do curso, a experiência coletiva de elaboração de uma publicação em formato de livro (intitulado "Didática no Cárcere", publicado pela Editora Giostrri e organizado pelo Professor Roberto da Silva vinculado à USP) constituiu a culminância desse processo formativo, que possibilitou não só o registro das reflexões-ações dos docentes e suas experiências em sala de aula, mas principalmente o desenvolvimento de metodologia de ensino possível para a educação escolar em contextos de privação de liberdade.

Palavras-chave: Docência. Formação de professores. Privação de liberdade. Relato de experiência.

³² Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), professora adjunta, carolinabessa@ufsb.edu.br / cbessafo@gmail.com

³³ Universidade de São Paulo (USP) - Faculdade de Educação (FE), mestrandia, marineila@hotmail.com

Introdução

O presente relato apresenta aspectos de uma experiência formativa voltada a professores da Educação Básica que atuam em contextos de privação de liberdade - sistemas prisional e socioeducativo - em São Paulo, Brasil, cujo desenvolvimento ocorreu no ano de 2017 e 2018. Trata-se do curso de aperfeiçoamento intitulado “Docência em regimes de privação de liberdade”, que foi ofertado pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP) como curso/ação de extensão universitária.

Este relato foi escrito por autoras que participaram da execução do referido curso como servidoras públicas, vinculadas à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), e também como pesquisadoras do tema e docentes do mesmo curso, motivo pelo qual se caracteriza como um trabalho de pesquisa-ação.³⁴

É sabido que as vigentes normas relativas ao direito à educação apresentam garantias à população privada de liberdade. Entretanto, na prática, é possível identificar uma hierarquização de saberes e ciências, em que as chamadas “assistências” submetem-se ao mundo jurídico e da aplicação das normas no espaço de privação de liberdade, sem necessariamente uma cooperação ou sinergia entre as diferentes ciências e profissionais, como é o caso da educação, da saúde e da assistência social, presentes nos espaços de privação de liberdade (SILVA; MOREIRA; OLIVEIRA, 2016).

Por isso, atualmente, entendemos que os principais desafios para a promoção da educação escolar nesses espaços, considerando os objetivos da Educação Básica e as demandas docentes, dizem respeito a como fazer, isto é, às práticas, estratégias, metodologias e recursos que necessitamos e dispomos para implementar o acesso à escolarização com qualidade, dadas as peculiaridades dos espaços prisionais e socioeducativos de regime fechado.

Diante disso, o presente texto integra um conjunto de inquietações e desafios que, em nossa visão, ainda estão colocados para este campo e que, inclusive, estimularam a realização do curso relatado, embora tenhamos uma legislação garantista no campo da educação em espaços de privação de liberdade. A fim de explicitar as etapas vivenciadas no processo formativo estruturamos o presente relato em três partes, que apresentam (1) os momentos iniciais de articulação institucional, (2) a organização e execução do curso e (3) as aprendizagens resultantes.

³⁴ A respeito da pesquisa-ação nos debruçamos sobre o que concebe Thiollent (2011), como o processo de investigação da ação e pela ação. Ao apresentar alguns aspectos de uma experiência de implementação de ações formativas e de uma proposta pedagógica para a educação em privação de liberdade, pretendemos desempenhar um papel ativo, produzindo conhecimentos, adquirindo experiências, contribuindo para a discussão e fazendo avançar o debate das questões implementadas e abordadas em nossas ações e práticas metodológicas.

Primeiro momento: aproximação e sinergia entre os atores e as instituições

A realização do curso de aperfeiçoamento “Docência em regimes de privação de liberdade” foi possível a partir de uma parceria firmada entre a FE-USP e a SEE-SP, por meio de sua Diretoria de Ensino Regional Centro-Oeste, cuja responsabilidade territorial inscreve-se na área de abrangência do campus Butantã da USP, na capital paulista. Participou também a Editora Giotri, que acompanhou todo o processo e possibilitou a publicação da obra experimental ao final do curso, uma vez que se tratou de uma primeira edição voltada à implantação e, de fato, à uma experimentação pelos próprios docentes cursistas e que, posteriormente, desdobrou-se em uma segunda edição da obra - para o público em geral.

A partir da interação e sinergia de diferentes atores, como professores, supervisores de ensino, gestores e pesquisadores, a proposta de um curso gratuito presencial foi executada pelas instituições envolvidas no ano de 2017 com o objetivo de proporcionar formação continuada, como ação extensionista da FE-USP, para profissionais da Educação, com foco nos docentes vinculados à referida Diretoria de Ensino.

A delimitação do foco deu-se com base no território em que se insere o campus Butantã da USP, onde há jurisdição da referida Diretoria de Ensino e existem três unidades prisionais e um complexo socioeducativo, que possuem cerca de dez mil pessoas privadas de liberdade³⁵. Tal aspecto foi fundamental para a concretização da ação a partir da compreensão do papel da universidade pública e sua responsabilidade em relação à educação nas prisões e seu entorno, em articulação com os órgãos da Educação Básica.

³⁵ A USP - campus Butantã tem um universo territorial que congrega cerca de 10 (dez) mil pessoas privadas da liberdade no seu entorno, entre adolescentes internados em unidades da Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo a Adolescentes (CASA) e mulheres e homens em unidades prisionais da Secretaria da Administração Penitenciária (SAP). A Diretoria da Região é responsável pelas escolas vinculadoras nas quais são matriculados os alunos privados da liberdade e alocados os professores contratados por perfil para atribuição de aulas. Assim, foi celebrado entre a Diretoria Regional e a FE-USP um convênio específico para formação de professores e a concretização do curso. Como exemplo, a Região Centro-Oeste da capital paulista possui classes escolares de Educação Básica implantadas na Fundação CASA da Rodovia Raposo Tavares (Centros Aroeira, Cedro, Leopoldina, Nogueira, Casa Ipê e Jatobá), além de classes na modalidade Educação de Jovens Adulto (EJA) implantadas nos Centro de Progressão Penitenciária (CPP) Feminino "Dra. Marina Marigo Cardoso de Oliveira", com uma população de 1057 mulheres. Ainda, dois Centros de Detenção Provisórias (CDP): os CDP II "ASP Willians Nogueira Benjamin" de Pinheiros com uma população de 1464 homens e CDP III de Pinheiros com uma população de 1453 homens, segundo dados da SAP de 2017 (Fonte: www.sap.sp.gov.br). Destacamos que todos os adolescentes internados na Fundação CASA tem acesso à escolarização básica. Em relação às unidades prisionais acompanhadas pela Diretoria de Ensino da Região Centro-Oeste contavam, à época, com um total de 12 salas de aulas de educação de jovens e adultos (EJA), com capacidade de cerca de 20 alunos/as em cada uma delas. Cabe aqui ressaltar a alta rotatividade desses alunos, sobretudo nos CDP - considerando-se aspectos como o regime provisório e a adesão à modalidade EJA.

A proposta do curso foi encabeçada pelo professor Roberto da Silva, coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação em Regimes de Privação da Liberdade (GEPÊPrivação) vinculado à FE-USP, com nossa interação direta - Carolina Bessa Ferreira de Oliveira, à época, doutoranda em Educação sob orientação do citado professor e servidora pública no órgão central da SEE-SP no setor de coordenação de ações de educação em prisões e socioeducação, e Marineila Marques como supervisora de ensino na Diretoria de Ensino Centro-Oeste. A partir dessa interação FE-USP-SEE-Diretoria Regional de Ensino foi elaborado o planejamento do curso e sua oferta concretizada pela USP, como extensão universitária, entre os meses de agosto e dezembro de 2017.

Nesse sentido, houve a culminância de três principais fatores que integraram a sinergia entre os atores e as instituições envolvidas em prol da realização do curso: (1) a pesquisa de doutorado “A educação nas prisões brasileiras: a responsabilidade da universidade pública” (OLIVEIRA, 2017), que problematizou o papel das universidades públicas na agenda da política pública de educação em prisões, incluindo-se a formação de professores, tendo sido desenvolvida e debatida no âmbito do GEPÊPrivação³⁶; (2) a identificação da necessidade de oferta de formação continuada especializada para a docência em espaços de privação e restrição de liberdade em São Paulo, que apresenta peculiaridades como a maior população encarcerada e a estrutura de classes vinculadas com docentes contratados, que, em geral, não possuem formação para lecionar nesses espaços; (3) a assinatura de um convênio entre a FE-USP e a Diretoria de Ensino Região Centro-Oeste, que institucionalizou a proposta e a articulação pré-existente entre os atores.

Como embasamento legal, destacamos as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais (Parecer CNE/CEB nº 4/2010 e Resolução CNE/CEB nº 2/2010), bem como as Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (Parecer CNE/CEB nº 8/2015 e Resolução CNE/CEB nº 3/2016).

Sobre a gestão, as Diretrizes Nacionais (BRASIL, 2010, s/p) afirmam, por exemplo, que a educação nas prisões deve realizar parcerias com organizações diversas, incluindo as universidades:

Art. 6º A gestão da educação no contexto prisional deverá promover parcerias com diferentes esferas e áreas de governo, bem como com universidades, instituições de Educação Profissional e organizações da sociedade civil, com vistas à formulação, execução, monitoramento e avaliação de políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade.

³⁶ A esse respeito, antes da conclusão da tese de doutorado, pudemos publicar reflexões parciais sobre o referido papel da universidade no artigo “Educação nas Prisões e Universidade Pública: Reflexões Sobre o Papel da Extensão Universitária” (OLIVEIRA; SILVA, 2016).

Parágrafo Único. As parcerias a que se refere o caput deste artigo dar-se-ão em perspectiva complementar à política educacional implementada pelos órgãos responsáveis pela educação da União, dos Estados e do Distrito Federal.

Apontamos o caso de São Paulo, onde a implementação da oferta da educação em prisões, na modalidade EJA, bem como do ensino fundamental e médio nos Centros de Atendimento Socioeducativo, ainda não conta com uma estrutura administrativa e pedagógica adequada. Podemos citar, como exemplo, a ausência de um coordenador pedagógico e diretor específicos que possam acompanhar as demandas e os professores nas unidades, a contratação por tempo determinado de docentes, gerando discontinuidades no processo, bem como a organização de classes multisseriadas somada à rotatividade de alunos - própria desses espaços. Esses são alguns exemplos que demonstram como, na prática, há uma complexidade dessa política pública educacional, que convive com duas lógicas e estruturas distintas (educacional e de administração prisional) e, em especial, da organização pedagógica e do planejamento metodológico docente.

Dessa forma, para além das previsões legais alcançadas e das políticas institucionais, entendemos que há lacunas e demandas a serem atendidas no que se refere à atuação das universidades, em parceria com a Educação Básica, bem como na discussão e aprimoramento da questão metodológica em sala de aula.

Quais são os desafios docentes em lecionar em classes multisseriadas? Como atender pedagogicamente as demandas e heterogeneidades discentes no espaço de privação de liberdade? Como planejar aulas e atividades diversificadas e dotadas de sentido nesses espaços? Tratam-se de algumas perguntas que permeiam os desafios que identificamos e que puderam integrar as reflexões no curso aqui relatado.

Organização do percurso formativo: fundamentos, planejamento e execução

Refletindo o que a legislação prevê sobre o fomento à atuação e gestão da Educação Básica com parcerias locais e com universidades, somada à possibilidade legal de realizar cursos experimentais, a organização do percurso formativo do curso de extensão foi pensada como curso de aperfeiçoamento presencial, mas de forma híbrida: com quinze encontros presenciais - aos sábados na FE-USP -, além de atividades de leituras autônomas e de apoio com interação remota - que contou

com quinze aulas *online* - por meio da plataforma virtual “Tidia-Ae 4.0”³⁷, cujo desdobramento final seria a publicação de uma obra coletiva.

Como fundamento teórico, o curso se estruturou sob as bases da Pedagogia Social (SILVA, 2006; 2009) e trabalhou a construção de situações de ensino experimentais com os professores-cursistas em uma proposta que considera pertinente a orientação curricular por áreas do conhecimento em torno do desenvolvimento de habilidades e competências, observando a especificidade do público e do espaço que se tem em vista. Diante disso, a seguinte pergunta orientou os debates do percurso formativo: habilidades e competências escolares, de caráter lógico-filosófico e lógico-matemáticas, são suficientes para superar o quadro geral de *déficits* historicamente acumulados pelas pessoas que, em geral, se encontram em regimes de privação da liberdade?

Refletimos, assim, sobre ampliar o conceito de habilidades e competências em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) considerando, de um lado, os fatores que levaram estas pessoas à possível quebra das regras de convivência social e à, suposta, infração das leis estabelecidas e, de outro, a necessidade de retornar ao convívio social, recorrendo ao conceito de habilidades e competências sociais. Estas abordagens se mostram pertinentes ao contexto da privação da liberdade dado o entendimento que escolarização não é o único nem a principal carência que as pessoas apresentam, nem é a alfabetização e a elevação da escolaridade que vai levá-las a superar todas as dificuldades apresentadas na vida social, na apropriação de códigos, símbolos e valores ou na postura ética diante da vida, dos outros e do mundo (SILVA, 2018).

Aderimos à concepção de Paulo Freire (1981, p. 63): “a educação deve ser libertadora levando o aluno a uma conscientização das contradições do mundo que o cerca”, pois consideramos que a educação intramuros, onde existe a contradição entre educação, punição e “reabilitação”, deve garantir um direito e oferecer elementos para o ser humano privado da liberdade desenvolver ou consolidar habilidades e capacidades para o retorno à vida em sociedade.

Paulo Freire (1983) cimentou a concepção de educação como libertação, entendendo o ato de educar como equivalente a libertar, que tem como corolários a conscientização, a autonomia, a emancipação e a capacidade de autodeterminação. Nessa perspectiva, humanização e desumanização

³⁷ O TIDIA-Ae (Tecnologia da Informação no Desenvolvimento da Internet Avançada - Aprendizado Eletrônico) é um ambiente colaborativo disponibilizado pela USP aos docentes e discentes, que oferece suporte ao ensino presencial. O ambiente é organizado em diferentes áreas de trabalho com distintas funcionalidades, permitindo que os usuários possam criar cursos, gerenciá-los e participar de maneira colaborativa na execução de trabalhos, tarefas, pesquisas e projetos. É o resultado dos esforços do projeto Tidia-Ae financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes da sua inconclusão, mas se ambas constituem uma possibilidade só a primeira parece constituir a vocação do homem. No livro *Professora sim, tia não: cartas para quem ousa ensinar*, Paulo Freire (1997, p. 34) sustenta a tese de que os problemas relacionados com a educação não são somente pedagógicos, mas sim políticos e éticos. Com base nisso, entendemos que as questões que permeiam a educação de jovens e adultos, particularmente nas prisões, evidenciam esse caráter ético e político.

Em termos de organização e planejamento, o curso contou com pesquisadores, gestores e docentes colaboradores, totalizando a participação de quatro servidores públicos da Educação, de sete professores da FE-USP para as aulas didáticas de laboratórios por área, além de cinco especialistas externos e de pós-graduandos e graduandos. Observamos, com isso, que foi constituído um verdadeiro coletivo em torno da organização do curso, ao se mobilizar diferentes atores, saberes e experiências a fim de reunir subsídios, humanos, teóricos e práticos para o curso.

No semestre anterior à realização do curso, no início do ano de 2017, ocorreram reuniões entre os atores para apresentar o projeto e firmar parceria entre as instituições, organizar os encontros e as chamadas para inscrição durante o semestre. As interações entre os atores da universidade e da Secretaria de Educação possibilitaram construir um modelo pedagógico para o curso que envolvessem, em interação dialógica, saberes e práticas construídos a partir da FE-USP e da coordenação do professor Roberto da Silva, bem como aqueles construídos pela própria rede estadual de ensino, de forma complementar e dinâmica.

O curso foi pensado como um projeto piloto, com carga horária de 186 horas e 100 vagas, que prioritariamente voltavam-se a professores da rede atuantes em escolarização nas prisões e socioeducação. Entretanto, as inscrições ocorreram por adesão, sendo que nem todos os docentes da Diretoria Regional se inscreveram e, de outra parte, outros profissionais se inscreveram³⁸. As inscrições foram divulgadas por diferentes canais, como sítios eletrônicos e notícias virtuais, e centralizadas na FE-USP, por meio de formulário virtual³⁹. Apresentaram interesse no curso um

³⁸ A totalidade de docentes das unidades prisionais da Diretoria Regional se inscreveram e concluíram o curso. Quanto aos docentes da Fundação CASA tivemos menos professores inscritos, em torno de 40% do total. Foram 30 professores de ambos espaços que participaram do Curso. Os demais inscritos atuavam em educação social, profissional, assistência social e organizações sociais relacionadas às prisões e sistema socioeducativo.

³⁹ Divulgações e notícias *online* contribuíram para a disseminação das inscrições do curso, tais como: portal da SEE-SP (<https://www.educacao.sp.gov.br/noticias/professores-que-licionam-em-unidades-de-privacao-de-liberdade-receberao-formacao-na-usp/>); do Jornal da USP (<https://jornal.usp.br/universidade/curso-pioneiro-da-usp-da-formacao-a-educadores-que-atuam-em-presidios/>) e da Fundação CASA (<http://www.casa.sp.gov.br/View.aspx?title=curso-da-usp-tem-aula-sobre-plano-pedag%C3%B3gico-da-casa&d=8236>). As inscrições foram divulgadas pelo portal de cursos de extensão da USP (https://uspdigital.usp.br/apolo/apoObtercurso?cod_curso=480200003&cod_edicao=16001&numseqofeedi=1) e

número maior de pessoas que o total de vagas oferecidas, dentre docentes e outros interessados, tendo sido priorizado o público-alvo inicialmente definido, a partir da própria parceria entre FE-USP e SEE-SP, qual seja: professores que atuavam em classes nos centros de atendimentos socioeducativos e nas unidades prisionais sob jurisdição da Diretoria de Ensino Regional.

As aulas presenciais aconteceram na FE-USP como mencionamos, aos sábados, no período da manhã, de 05 de agosto a 18 de dezembro de 2017, e contaram com a participação de professores da USP - Núria Hanglei Cacete, Dislaine Zerbinatti Moraes, Lúcia Roberto Sasseron, Vinício de Macedo, Mônica Teixeira do Amaral, Maria Clara Di Pierro e Sandoval Nonato - para as aulas didáticas das áreas do conhecimento, além de especialistas externos - Carlos Teixeira (Ministério da Educação), Marisa Fortunato (Fundação CASA), Denise Carreira (Ação Educativa), Mariângela Graciano (Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP) e Márcio Masella; pós-graduandos da FE-USP (Carolina Bessa, Almiro Alves, Thais Barbosa Passos e Jefferson Santos) e quatro monitores concedidos pelo Programa Unificado de Bolsas da USP (Matheus de Oliveira Arouca, Ananda Ananias Felisberto, Samuel Feitosa Vanique e Bruno Feitosa Barbosa). Posteriormente integraram a ação as graduandas Maria Paula Palhares e Fernanda Gabriela de Camargo. Contou, ainda, com servidores públicos da Diretoria de Ensino da Região Centro-Oeste: Marineila Marques, Fernando Lopes e Laís Modesto.

Além das aulas presenciais, foram realizadas atividades virtuais semanais durante quinze quartas-feiras, por meio da plataforma Tidia-Ae da USP, como fóruns e indicação de leituras aos cursistas, que contou com a assistência dos monitores bolsistas. As aulas e atividades foram organizadas conforme quadro a seguir:

AULA/DATA	TEMA
Abertura: 05.08.2017 Carga horária: 6 horas	Apresentação do curso; mesa com autoridades da Educação, da Administração Penitenciária e do Atendimento Socioeducativo
1ª Aula: 12.08.2017 Carga horária: 6 horas	Sistema Penitenciário Paulista e Sistema Estadual de Atendimento Socioeducativo
Atividade virtual Carga horária: 2 horas	Revisão dos dados e das características dos sistemas prisional e socioeducativo do Estado de São Paulo

formulário

virtual

(https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeNLd-SZ8VrUHnSXEUqfXs_MMcpT2NyaZZ2eKus31-ZzHo5TA/viewform?c=0&w=1).

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeNLd-SZ8VrUHnSXEUqfXs_MMcpT2NyaZZ2eKus31-ZzHo5TA/viewform?c=0&w=1

II JORNADA DE ESTUDOS SOBRE EJA EM CONTEXTOS DE PRIVAÇÃO E RESTRIÇÃO DE LIBERDADE

28 e 29 de agosto de 2020
Evento online

2ª Aula: 19.08.2017 Carga horária: 6 horas	Bases legais da Educação em regimes de privação da liberdade (ECA, SINASE e DIRETRIZES, LEP, DIRETRIZES, Planos)
Atividade virtual Carga horária: 2 horas	Revisão da legislação que compõe as bases legais da Educação em regimes de privação da liberdade.
3ª Aula: 26.08.2017 Carga horária: 6 horas	Organização e oferta da Educação nos regimes de privação da liberdade no Estado de São Paulo
Fórum aberto Carga horária: 3 horas	Discussão sobre as classes multisseriadas e suas implicações na Educação em regimes de privação da liberdade
4ª Aula: 02.09.2017 Carga horária: 6 horas	Perfil de Escolaridade e especificidades da EJA prisional
Fórum virtual Carga horária: 2 horas	Discussão sobre Avaliação de saberes não formais tendo como base o Artigo 37, parágrafos 1º e 2º da LDB e a Lei nº 13.415, de 2017 .
5ª Aula: 16.09.2017 Carga horária: 6 horas	O PPP; Coordenação, Supervisão e organização do trabalho docente
Atividade virtual Carga horária: 2 horas	Continuidade da discussão sobre Avaliação de saberes não formais
6ª Aula: 23.09.2017 Carga horária: 6 horas	Meios e instrumentos de Avaliação Diagnóstica: os saberes não formais
7ª aula: 30.09.2017 Carga horária: 6 horas	Educação de Jovens e Adultos no Brasil
8ª Aula: 07.10.2017 Carga horária: 6 horas	Aluno Leitor, Aluno Escritor
9ª Aula: 21.10.2017 Carga horária: 6 horas	Didática e Metodologia do Ensino das Ciências da Natureza.
Atividade virtual Carga horária: 6 horas	Grupos: PEB I e Alfabetização; Ciências Humanas; Matemática; Linguagens, Artes e Esportes.
10ª Aula: 11.11.2017 Carga horária: 6 horas	Trabalhos em grupo – divididos por área
Atividade virtual Carga horária: 6 horas	Grupos: PEB I e Alfabetização; Ciências Humanas; Matemática; Linguagens, Artes e Esportes.

II JORNADA DE ESTUDOS SOBRE EJA EM CONTEXTOS DE PRIVAÇÃO E RESTRIÇÃO DE LIBERDADE

28 e 29 de agosto de 2020
Evento online

11ª Aula: 18.11.2017 Carga horária: 6 horas	Trabalhos em grupo – divididos por área
Atividade virtual Carga horária: 6 horas	Grupos: PEB I e Alfabetização; Ciências da Natureza; Ciências Humanas; Matemática; Linguagens, Artes e Esportes; Cinema e vídeo.
13ª Aula: 25.11.2017 Carga horária: 6 horas	Grupos: PEB I e Alfabetização; Ciências da Natureza; Ciências Humanas; Matemática; Linguagens, Artes e Esportes; Cinema e vídeo.
14ª Aula: 02.12.2017 Carga horária: 6 horas	Produção de material didático para o Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio
Atividades dirigidas Carga horária: 65 horas	Atividades dirigidas de política e Educação em Regimes de Privação da Liberdade consistente em um conjunto de vídeos, filmes, entrevistas, leituras e seções de bate-papo mediadas pelo Tidia-Ae com acompanhamento dos monitores do curso. O objetivo é apresentar aos cursistas a diversidade de visões, concepções e experiências sobre Educação em prisões que ocorrem em outras regiões, cidades, estados e países, inacessíveis para um curso presencial, mas disponível por meio de diversas mídias digitais.
15ª Aula 16.12.2017 Carga horária: 12 horas	Sistematização de material didático para o Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio. Encerramento: Encontro Regional de Educação em Espaços de privação de liberdade

Quadro 1: Cronograma de encontros e atividades do curso.

Fonte: elaborado pelas autoras com informações do sistema de extensão da USP - Disponível em:

https://uspdigital.usp.br/apolo/apoObterCurso?cod_curso=480200003&cod_edicao=16001&numseqofeedi=1

No que se refere à execução dos encontros e atividades, destacamos as aulas expositivo-dialogadas, que contribuiriam para que os cursistas se apropriassem da legislação pertinente à educação em regimes de privação de liberdade, suas especificidades e o enfoque dado às vivências coletivas e trocas possibilitadas entre os próprios cursistas e os docentes colaboradores. Um aspecto facilitador no percurso formativo foi a organização dos cursistas por área do conhecimento, a partir de suas trajetórias de formação e experiência, que possibilitou o aprofundamento teórico-metodológico e a troca de experiências prévias em cada área de atuação, para além das questões gerais que permeiam a prática docente em espaços de privação de liberdade.

O curso contou também com o acompanhamento de Alex Giotri, editor da Editora Giotri, que contribuiu para sistematizar e publicar na forma impressa o resultado final dos encontros. Como principal instrumento metodológico da proposta do curso, a experiência coletiva de elaboração de

uma publicação em formato de livro constituiu a culminância desse processo formativo, que possibilitou não só o registro das reflexões-ações dos cursistas, mas principalmente o desenvolvimento de metodologia de ensino possível para a educação escolar em contextos de privação de liberdade.

Aprendizagens resultantes

Dentre as aprendizagens e resultados foi possível identificar que 74 (setenta e quatro) pessoas concluíram o curso, que culminou, ainda, em um processo de acompanhamento pedagógico com os professores-cursistas, por parte da Diretoria de Ensino, bem como na publicação de duas obras coletivas denominadas “Didática no Cárcere”⁴⁰.

Quanto a estas publicações, o professor Roberto da Silva organizou as contribuições dos participantes do curso e a Editora Giostri publicou uma primeira edição de tiragem limitada do livro “Didática no Cárcere: entender a Natureza para entender o ser humano e seu mundo”, que registrou as principais reflexões desencadeadas no curso e a proposta metodológica construída ao longo do curso. Em 2018, a obra foi revisada, incorporando o processo de experimentação docente, e publicada a “Didática no Cárcere II”, com ampla divulgação.

Nesse processo, foi dedicado o primeiro semestre de 2018 para experimentar a metodologia abordada no curso e acompanhar sua implementação, a partir das atribuições das áreas pedagógica e de supervisão de ensino da Diretoria de Ensino Regional. O acompanhamento teve como enfoque os professores que lecionavam na Penitenciária Feminina do Butantã e nos Centros de Detenção Provisória II e III de Pinheiros, considerando que a maior parte dos docentes de classes desses espaços se inscreveram e concluíram o curso.

Começamos esse segundo momento da parceria já no processo de atribuição de aulas de professores na Diretoria de Ensino feita com a participação da FE-USP. Os professores que realizaram o curso de aperfeiçoamento durante 2017 foram em sua totalidade reconduzidos, de acordo com a legislação vigente, para ministrarem aulas em 2018.

Em seguida, foi elaborada uma agenda de encontros pedagógicos durante o período de Atividades de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), que são reuniões semanais formativas na rede

⁴⁰ O processo e o resultado do curso foi registrado em formato de vídeos, que podem ser acessados nos seguintes endereços eletrônicos: <<https://www.youtube.com/watch?v=WhLN0IpLXw4>>; <<https://youtu.be/MT4JPP16BzY>>; <https://youtu.be/Qa31L_9YQMM>. Acesso em 10/02/2020.

estadual de ensino, para o primeiro semestre de 2018. Além disso, ocorreram encontros mensais coletivos e encontros por área de atuação, que aconteceram em sua maioria na sede da Diretoria de Ensino, mas também em Unidades Prisionais, contando com a presença de monitores da FE-USP, que acompanharam o curso de aperfeiçoamento.

Nesse percurso, foram realizados também dois encontros de Orientações Técnicas de oito horas cada no CDP II de Pinheiros, contando com a participação do professor Roberto da Silva, da supervisora Marineila Marques e do analista sociocultural Fernando Lopes, dos monitores da FE-USP, dos diretores de disciplina e educação do CDP e dos alunos. Na ocasião o professor Roberto da Silva fez uma apresentação do tema Pedagogia Social e professores apresentaram os projetos desenvolvidos em cada área a partir das propostas do curso de aperfeiçoamento.

Durante todo o semestre várias atividades foram executadas dentro das salas de aulas e nas reuniões de ATPC, que contaram com a participação do gestor penitenciário, da equipe da Diretoria de Ensino, da equipe da FE-USP e dos professores. Realizavam-se a atualização das práticas por meio de relatos dos professores, socialização das experiências e exercícios voltados à incorporação de conteúdos da Didática no Cárcere nas práticas cotidianas em sala de aula.

Ao final do semestre, em 2018, foi produzido o livro “Didática no Cárcere II: entender a natureza para entender o ser humano”, que revisa e complementa o livro anterior com a publicação de atividades flexibilizadas e complementares ao currículo, desenvolvidas a partir da experimentação pelos professores nas salas de aulas das unidades prisionais, constituindo uma proposta metodológica para a área.

Diante disso, entendemos que a experiência formativa aqui relatada permeou a realização do curso de aperfeiçoamento - como ação de extensão universitária - desdobrando-se em atividades de debates, aprofundamento e registros coletivos que possibilitaram pensar de maneira colaborativa questões teórico-metodológicas e curriculares que fazem parte da educação em espaços de privação de liberdade. Para tanto, ações práticas como (a) o estabelecimento de parcerias e articulação institucional entre a Educação Básica e a universidade - cuja abertura de servidores para o diálogo foi fundamental -, e (b) a construção de percursos formativos conjuntos - com estrutura de atividades grupais e de co-autoria, em que os cursistas possuem papel ativo e protagonista -, são importantes contributos que nossa experiência identificou.

Consideramos que as aprendizagens decorrentes do processo de formação realizado perpassam a coletivização da construção do conhecimento, a necessária utilização da concepção de educação ao longo da vida e incorporação de experiências e saberes prévios dos estudantes, ao lado

de um trabalho de alfabetização científica e de organização didática por área do conhecimento, mobilizando temas transversais e reorganizando a prática pedagógica a partir dos interesses dos estudantes e de uma perspectiva integral do ser humano a partir de sua inserção no mundo natural e social.

A educação escolar, notadamente em espaços de privação de liberdade, é parte de um processo mais amplo de socialização e de contributos na elaboração de possibilidades de construção identitária e cidadã. Portanto, entendemos que ações extensionistas como a que relatamos aqui, no momento presente, em que temos vivenciado retrocessos sociais, são fundamentais para o fortalecimento de políticas educativas em espaços de privação de liberdade, valorizando um trabalho educativo coletivo pautado na soma de esforços e apontando possíveis caminhos para as práticas político-pedagógicas, cujo papel é também contribuir com o rompimento de ciclos históricos de exclusão social.

Referências

BRASIL. **Lei N. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 11/11/2017.

_____. Conselho Nacional de Educação. **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. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5142-rceb002-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 10/02/2020.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 13 de maio de 2016.** Define Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=41061-rceb003-16-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 10/02/2020

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

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

_____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar.** São Paulo: Olho d'Água, 1997.

OLIVEIRA, Carolina Bessa Ferreira de. **A educação nas prisões brasileiras: a responsabilidade da universidade pública.** 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-31102017-111844/pt-br.php>>. Acesso em: 10/02/2020.

SILVA, Roberto da (org). **Didática no Cárcere II: entender a natureza para entender o ser humano e o seu mundo**. São Paulo: Ed. Giostri, 2018.

_____. **Fundamentos teóricos e metodológicos da Pedagogia social no Brasil**. In: I Congresso Internacional de Pedagogia Social, 1., 2006, Anais eletrônicos. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, Disponível em: <<http://www.proceedings.scielo.br>>. Acesso em: 09/09/2018.

_____. **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão & Arte, 2009.

_____. **MOREIRA, Fábio Aparecido; OLIVEIRA, Carolina Bessa Ferreira de. Ciências, trabalho e educação no sistema penitenciário brasileiro**. Cad. CEDES [online]. 2016, vol.36, n.98, pp.9-24. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622016000100009&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em 02/10/2018.

_____. OLIVEIRA, Carolina Bessa Ferreira de. Educação nas Prisões e Universidade Pública: Reflexões Sobre o Papel da Extensão Universitária. **Revista de Cultura e Extensão USP**, v. 15, p. 85-95, 30 jun. 2016. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rce/article/view/117051>>. Acesso em 10/02/2020.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

PARTE 2 – O SISTEMA SOCIOEDUCATIVO

SUPERLOTAÇÃO E DIREITO À EDUCAÇÃO EM UNIDADES DE
PRIVAÇÃO DE LIBERDADE PARA ADOLESCENTES NO ESTADO DO
RIO DE JANEIRO

ABREU, Fernanda Menezes⁴¹

BARBOSA, Adriana Soares⁴²

SILVA, Aline dos Santos⁴³

RESUMO

Este artigo propõe uma reflexão sobre a questão da superlotação em unidades socioeducativas de privação de liberdade, no estado do Rio de Janeiro. Pretendemos demonstrar que a superlotação inviabiliza a proposta de socioeducação e, conseqüentemente, impossibilita o acesso à educação em condições mínimas para a garantia de um processo ensino-aprendizagem de qualidade, o que configura um desrespeito à educação como um direito, além de contrariar as normativas que tratam da proteção da criança e do adolescente. Consideramos imprescindível a análise do contexto político atual, o impacto da lei de drogas na apreensão dos adolescentes e a tendência crescente do judiciário em aplicar a medida de internação em detrimento das outras medidas menos restritivas. Assim, utilizamos a pesquisa documental e a bibliográfica, dividindo-as metodologicamente em duas fases: na primeira, é realizada a análise de síntese diária relativa às unidades de internação provisória e internação, referente ao retrato de um dia de 2019 e de 2020. Essa etapa tem o objetivo de demonstrar o número de adolescentes existentes no sistema socioeducativo que se encontram cumprindo as medidas de internação e internação provisória, no estado do Rio de Janeiro, e discutir o posicionamento do estado do Rio de Janeiro em relação ao encarceramento de adolescentes. A segunda fase busca, através de estudo bibliográfico, compreender os aspectos apontados pelos números obtidos na primeira fase, conferindo um caráter crítico aos dados levantados. Autores como De Mayer e Scarfó contribuem para discutir a educação como um direito das pessoas privadas de liberdade e as condições materiais dos espaços de privação de liberdade, que dificultam e inviabilizam a garantia dos direitos humanos básicos, incluindo o direito à educação. Nessa perspectiva, refletimos sobre a importância da adoção de um ponto de vista da socioeducação que apresente um caráter menos punitivista e mais pedagógico, a fim de que se possa garantir o direito fundamental à educação para todos e todas.

Palavras-chave: Superlotação. Socioeducação. Educação. Privação de liberdade.

⁴¹ CESeC, pesquisadora, menezes.psi@gmail.com.

⁴² UFF, mestranda, adrisoaresbarbosa@yahoo.com.br.

⁴³ UFRRJ, doutoranda, santos.alinesilva@gmail.com.

Introdução

Quase 30 anos após a promulgação do Estatuto da Criança e do adolescente, uma questão vem trazendo incômodo e nos fazendo refletir sobre a efetividade das medidas socioeducativas. No dia 06 de junho de 2019, o ministro do Supremo Tribunal Federal (STF), Edson Fachin, expediu o *habeas corpus* coletivo 143.988 (BRASIL, 2019) para que as unidades superlotadas de internação dos estados do Ceará, Bahia, Pernambuco e Rio de Janeiro delimitassem a taxa de ocupação em 119%, procedendo-se à transferência dos adolescentes sobressalentes para outras unidades. Havendo a impossibilidade por falta de vagas em unidades de internação, impôs-se que se fizesse cumprir a Lei 12.594/2012 (BRASIL, 2012, art. 49, II), a qual estabelece que o adolescente deve:

Ser incluído em programa de meio aberto quando inexistir vaga para o cumprimento de medida de privação da liberdade, exceto nos casos de ato infracional cometido mediante grave ameaça ou violência, quando o adolescente deverá ser internado em Unidade mais próxima de sua residência.

A decisão do STF impõe, ainda, que, na impossibilidade da transferência para outra unidade de privação de liberdade ou aplicação de medida mais branda, a internação se converta em recolhimento domiciliar. Assim, busca-se reparar um erro que já vem ocorrendo nos estados citados.

Em relação ao Rio de Janeiro, a decisão do STF implica que o estado, em caráter emergencial, precisará rever o *modus operandi* no tratamento dos casos dos adolescentes em situação de privação de liberdade. Para dar conta de um sistema colapsado, o que imediatamente aparece como aposta é a criação de mais vagas. O governador do estado, Wilson Witzel, anunciou a abertura de 1.000 vagas até o meio do ano de 2020, através da construção de 21 novas unidades do DEGASE, quase o dobro das 25 que o órgão possuía na época, com verba, inicialmente, oriunda da segurança pública (MOREYRA, 2019).

Neste artigo, pretendemos olhar essa alternativa de maneira crítica, refletindo sobre os impactos da criação de mais unidades, sobretudo as de internação no Estado do Rio de Janeiro, se funcionarem nos mesmos moldes das que o estado já possui. Investir na expansão de algo que não tem demonstrado resultados esperados, sem refletir sobre questões, como a reorientação do trabalho policial e a atuação da justiça, que fortalecem, diariamente, o caráter seletivo do sistema penal e socioeducativo, de nada adiantaria, a não ser para prender mais.

A questão da superlotação vem sendo debatida há anos no Sistema Penitenciário, porém o que vemos se repetir são as condições indignas em que vivem os apenados, em celas apertadas e sujas,

com assistência educacional, jurídica e de saúde distribuídas de maneira precária e desigual. Todos os serviços, que garantem ao preso um atendimento humanizado do espaço penitenciário, se mostram comprometidos pela inviabilidade de atendimento digno em condições de superlotação.

A realidade de superlotação das penitenciárias é, igualmente, reproduzida no sistema socioeducativo com os adolescentes. Essa questão afeta diretamente a garantia da educação como um direito legitimado e institucionalizado, a partir dos marcadores legais, tanto no sistema socioeducativo como no prisional. No Brasil, o marco para a institucionalização da educação como um direito de todos e todas ocorreu a partir da Constituição de 1988. Logo no caput do artigo 5º, da Carta de 1988, fica claro que, a partir de então, todos devem ser tratados como iguais, sem distinção de qualquer natureza. Conforme Art. 5º:

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade. (BRASIL, 1988)

Sem contar que a escola tem um papel fundamental para socialização do ser humano. Como aponta Saviani (2008 apud PADOVANI; RISTUM, 2013), uma das principais funções da escola é de socializar o conhecimento que é fundamental para que o sujeito, em medida de restrição ou internação, se reconheça como portador de direitos. A escola surge como um

[...] espaço estratégico para o desenvolvimento de uma política cultural voltada ao exercício da cidadania, do resgate e afirmação dos valores morais e éticos e, essencialmente, da prática da inclusão (SARAIVA, 2006, p. 55)

Nosso objetivo é analisar a situação de superlotação das unidades de privação de liberdade⁴⁴, buscando discutir a política de encarceramento dos adolescentes a quem se atribui um ato infracional, no estado do Rio de Janeiro, e como a superlotação das unidades privativas de liberdade interfere na garantia legal do direito à educação.

A metodologia utilizada foi a pesquisa documental e a bibliográfica. Foram analisados documentos quantitativos que revelam os números de lotação das unidades socioeducativas de internação e a análise bibliográfica. Segundo Cervo, Bervian e da Silva (2007), a pesquisa bibliográfica tem o objetivo de registrar, analisar e correlacionar fatos ou fenômenos, sem que seja necessário manipulá-los.

⁴⁴ Privados do direito de ir e vir como na internação e na internação provisória.

Dessa forma, este artigo divide-se metodologicamente em duas fases: na primeira, é realizada a análise de síntese diária relativa às unidades de internação provisória e internação, referente ao retrato de um dia de 2019 e de 2020. Na segunda fase, buscamos refletir sobre os números, de acordo com autores que discutem temas de privação de liberdade, socioeducação e educação.

Para a discussão sobre as políticas de encarceramento, utilizamos autores, como Rodrigues (2017), Julião e Oliveira (2017), buscando refletir sobre a responsabilização dos adolescentes intrínseca às medidas socioeducativas em contraposição ao caráter punitivista adotado pelo Estado ao lidar com a prática de ato infracional. Em relação ao aspecto educativo, autores como De Maeyer (2011) e Scarfó (2009) analisam a educação nas situações de privação de liberdade como direito.

Socioeducação e a emblemática da superlotação

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), através da Lei 8.069/1990, determina que os menores de 18 anos são inimputáveis penalmente e que as medidas socioeducativas serão aplicadas aos adolescentes, isto é, aos que possuem acima de 12 anos, no caso de praticarem um ato infracional, definido como a conduta análoga ao crime dos adultos.

De acordo com Rodrigues (2017), as medidas socioeducativas possuem o objetivo de oportunizar a responsabilização pelo ato infracional praticado e não a punição do adolescente. Dessa forma, para Julião e Oliveira (2017), o paradigma da responsabilidade mantém uma natureza jurídico-sancionatória, mas o conteúdo é eminentemente ético-pedagógico. Legalmente, assegura-se ações educativas, as quais promovam os meios para a vida em liberdade ao término da medida.

No estado do Rio de Janeiro, o órgão responsável pela execução das medidas socioeducativas de privação de liberdade é o Departamento Geral de Ações Socioeducativas (DEGASE)⁴⁵. Este possui uma unidade de recepção e triagem⁴⁶ e oito de internação provisória e/ou de internação, chamadas de Centro de Socioeducação (CENSE)⁴⁷, sete para o sexo masculino e uma unidade feminina, localizando-se uma na baixada fluminense, três no interior do estado e as demais na capital, conforme apresentado na tabela a seguir.

⁴⁵ Atualmente, o DEGASE é responsável pelas medidas de privativas e restritivas de liberdade, incluindo as medidas de semiliberdade, porém, para este estudo, vamos dar destaque às medidas de privação de liberdade.

⁴⁶ CENSE Gelso de Carvalho Amaral (CENSE GCA), situado na Ilha do Governador, na capital do estado.

⁴⁷ CENSE Irmã Assuncion de La Gándara Ustara, em Volta Redonda; CENSE Professora Marlene Henrique Alves, em Campos dos Goytacazes; Centro de Atendimento Intensivo Belford Roxo (CAI – Baixada) e Educandário Santo Expedito (ESE). As unidades restantes se localizam no bairro da Ilha do Governador, na cidade do Rio de Janeiro: CENSE Dom Bosco, Escola João Luiz Alves (EJLA), CENSE Ilha (internação de 12 a 14 anos), CENSE Friburgo e o CENSE Professor Antônio Carlos Gomes da Costa (PACGC - feminino) (informações colhidas através da CSINT, 2019).

Tabela 1 – Capacidade e quantitativo de jovens em privação de liberdade no DEGASE por unidades (anos de 2019 e 2020)⁴⁸

Unidade	Medida socioeducativa Acautelamento	Capacidade	Quantitativo 25/04/2019			Quantitativo 27/02/2020		
			F	M	Excedente	F	M	Excedente
CAI Baixada	Internação	132		278	146		171	39
CENSE GCA	IP / recepção	131		257*	126		147	16
CENSE V. Redonda	IP / internação	90		170	80		122	32
CENSE Campos	IP /internação	96		180	84		99	03
EJLA	internação	133		299	166		171	38
CENSE PACGC	IP / internação	44	45		01	35		-9
ESE	internação	220		84	136	-	-	-
CENSE DomBosco	IP / internação	231**		459	228		396	165
CENSE Ilha	IP /internação	34		52	18		47	13
CENSE Friburgo ***	IP	50	-	-	-		51	1
TOTAL			45	1.779	713	35	1.204	298
				1.824			1.239	

* O CENSE GCA é uma unidade de recepção, porém, em situação de superlotação no CENSE Dom Bosco, também atendia adolescentes em internação provisória.

** O CENSE Dom Bosco é uma unidade de internação provisória, porém, no período da pesquisa, em 2019, estava atendendo a 181 adolescentes em medida socioeducativa de internação.

*** O CENSE Friburgo foi inaugurado em 10 de setembro de 2019, não constando na análise feita por esta pesquisa no que se refere aos dados levantados em abril do mesmo ano.

Analisando os dados da tabela 1, observamos que, em 2019, antes da decisão do STF, o DEGASE contava com 1.111 vagas para a privação de liberdade de adolescentes, apresentando um quantitativo de 1.824 adolescentes privados de liberdade em todo o estado. Esse quantitativo equivale a uma lotação de 164%, com um total de 713 adolescentes excedentes, configurando uma violação seríssima dos direitos humanos, pois impedia que os direitos à segurança, à saúde, à educação, ao cuidado fossem de fato respeitados.

Com exceção do ESE e do CENSE PACGC, todas as unidades, em 2019, encontravam-se acima de sua lotação. Quanto a essas duas unidades, devemos esclarecer que o CENSE PACGC atende somente ao sexo feminino e que, comumente, as adolescentes são menos afetadas, diretamente, pelas políticas socioeducativas. No estado do Rio de Janeiro, observamos que de um total de 1.824

⁴⁸ Dados fornecidos pela Coordenação de Segurança e Inteligência (CSINT), referentes ao dia 25/04/2019 e 27/02/2020.

juvencs privados de liberdade, em 2019, 45 (4,05%) eram do sexo feminino, e de 1.239, em 2020, 35 (2,8%).

Sobre o ESE, a unidade ficava localizada no antigo presídio Muniz Sodré, mas, a partir de 20 de janeiro de 2019, funcionou sem receber mais adolescentes, devido ao fato de estar localizado anexo a um complexo de presídios e, dessa forma, descumprindo o art. 16, da Lei 12.594/2012. Atualmente, essa unidade foi fechada e os adolescentes, aos poucos, foram remanejados para outras unidades ou liberados por progressão de medida.

Contando com 1.111 vagas, em 2019, e 941 vagas, em 2020, podemos observar que o governo do estado não buscou atender ao problema da superlotação com a criação de novas vagas, conforme prometido. Contrariando a declaração do governador, Wilson Witzel, em 2019, não foi construída nenhuma unidade a mais, até o momento, para a privação de liberdade. O governo do estado fechou uma unidade (ESE) e se limitou a reformar uma unidade de semiliberdade no interior do estado, transformando-a em uma unidade de internação provisória.

Considerando a Resolução nº 119 (CONANDA, 2006), que cria o SINASE, o número de adolescentes em uma unidade de internação não deve exceder ao máximo de 40 adolescentes ou 90 para o caso de duas unidades em um mesmo terreno. Se o estado do Rio de Janeiro obedecesse a esse preceito do SINASE, estipulando 90 adolescentes para os Centros de Socioeducação maiores, excluindo o ESE, acrescentando o CENSE Friburgo, em 2020, e mantendo as vagas existentes no PACGC (45) e no CENSE Ilha (34), o DEGASE teria a capacidade para atender a um número ainda menor de adolescentes, em um total de 618, em 2019, e 668, em 2020.

Apesar do DEGASE não ter construído as unidades prometidas, o excedente de adolescentes em privação de liberdade teve queda significativa (41,8%), passando de 713, em 2019, para 298, em 2020. Dessa forma, observamos que pode ter havido uma mudança de tratamento em relação à apreensão de adolescentes pela segurança e/ou em relação à atuação do judiciário, que, segundo o ECA, devem aplicar a medida socioeducativa de internação excepcionalmente.

Cruzando os dados da tabela 1 com os dados do plano decenal de atendimento socioeducativo do estado do Rio de Janeiro (RIO DE JANEIRO, 2015), temos que, em 2010, o DEGASE não excedia a sua capacidade de atendimento, possuindo 591 adolescentes em privação de liberdade e capacidade para 687. Em 2019, nove anos depois, a realidade de lotação do sistema era outra. Apesar de termos aumentado a capacidade do sistema em 61,7%, o aumento de adolescentes privados de liberdade no

estado havia aumentado em 147,9%. Contrariando os dados anteriores⁴⁹, em que o estado vem aumentando, ano a ano, as estatísticas de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, o ano de 2020 marca uma queda de 32,0%.

Apesar dessa queda no número de adolescentes privados de liberdade, ainda constatamos que, em 2020, a maioria das unidades permanece acima de sua lotação e somente o PACGC encontra-se, atualmente, com excedente de vagas. O caso do Dom Bosco, unidade de internação provisória, é o mais preocupante, pois se encontra com um excedente de 165 adolescentes, apesar de seu número de vagas ser muito superior ao estabelecido pelo SINASE (CONANDA, 2006) como limite, possuindo vaga para 231 adolescentes, contrariando todas as normas, tanto no que se refere a superlotação como no número de vagas disponíveis, que deveria ser de, no máximo, 90 adolescentes.

Para além de pensarmos a construção de novas unidades a fim de atender à demanda de vagas no sistema socioeducativo, nos cabe indagar: de onde surgem unidades socioeducativas superlotadas? Esta pergunta necessita ser feita para pensarmos sobre o papel do Estado na produção dessa situação.

O processo de encarceramento massivo começa na ação privilegiada pela segurança pública por meio do policiamento ostensivo, produtor de flagrantes de uma parcela da população de jovens pobres e negros, suspeitos de crimes contra a propriedade e enquadrados na Lei de Drogas. Após o flagrante, que na maioria das vezes não foi precedido de uma investigação, o Estado permanece como protagonista nas decisões que levarão ao cárcere. O inquérito é aberto em uma delegacia; depois a denúncia é efetivada pelo Ministério Público e o juiz decide pela internação provisória ou por uma medida socioeducativa, acarretando a entrada desse adolescente em uma unidade do DEGASE.

Segundo o SINASE 2016 (BRASIL, 2018), no estado do Rio de Janeiro, de um total de 2.440 atos infracionais, 867 estão relacionados a crimes contra o patrimônio (35,53%) e 866 ao tráfico de drogas (35,4%). Esse dado sugere que pelo menos 35,4% dos casos de ato infracional são, também, exploração do trabalho infantil. Para a Convenção 182 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) (BRASIL, 2000), o tráfico de drogas constitui uma das piores formas de exploração de trabalho infantil; portanto, ações que se limitem ao encarceramento de jovens não causam impacto positivo nessa realidade.

A tendência do Estado em mandar para a internação muitos dos adolescentes envolvidos com o tráfico de drogas desconsidera a complexidade da constatação feita pela OIT, reduzindo esses adolescentes apenas a infratores, sem considerar a necessidade de medidas protetivas, devido à grave

⁴⁹ No estado do Rio de Janeiro, cumprindo a medida de internação temos: em 2013, 1.293 adolescentes; em 2014, 1655; em 2015, 2.235; em 2016, 2.293 e em 2017, 1.931 adolescentes cumprindo a medida de internação (BRASIL, 2019).

violação de direitos que representa a exploração do trabalho infantil (GALDEANO e ALMEIDA, 2018). Com isso, o Estado contraria o ECA, o qual determina a medida de privação de liberdade somente para os casos que envolvam a prática de atos infracionais “mediante grave ameaça ou violência à pessoa” (BRASIL, 1990, art. 122), alimentando a visão punitivista e que diz respeito à “guerra às drogas” travada há anos contra os jovens negros e pobres do estado.

Uma alternativa para evitar a superlotação é a Central de Regulação de Vagas, criada em maio de 2017, pela Juíza da Vara de Execução de Medidas Socioeducativas da Capital, Dra. Lucia Glioche, com o principal objetivo de humanizar a internação. Essa central de vagas visa estabelecer critérios para a permanência do adolescente na medida de internação. Reforçamos que essa medida deve ser aplicada sobre atos infracionais mais graves, principalmente homicídio e latrocínio e que a central de vagas poderia fornecer informações ao judiciário e à sociedade civil, quando as unidades ultrapassarem a sua capacidade.

A prevalência do acordo celebrado que instituiu a Central de Vagas para o Sistema Socioeducativo no Estado do Rio de Janeiro, apesar de grande resistência dos mais conservadores, possibilita que se faça valer os princípios da brevidade, da excepcionalidade e do respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento nas medidas de internação.

A criação de NAAPs (Núcleo de Audiência de Apresentação) por todo o estado é, também, uma ação a qual evitaria que adolescentes tivessem inserção desnecessária no sistema socioeducativo. Esse núcleo reorganiza o fluxo de atendimento aos adolescentes apreendidos por cometerem ato infracional, os quais passam a ser encaminhados diretamente para a Delegacia de Proteção da Criança e do Adolescente (DPCA), no Núcleo de Audiência de Apresentação (NAAP), sendo ouvido pelo Ministério Público e juiz da Vara da Infância e da Juventude (NUNES, 2016). No entanto, o NAAP, por enquanto, só acontece na cidade do Rio de Janeiro e a sua criação em outras comarcas do estado evitaria que alguns adolescentes fossem internados no DEGASE provisoriamente, diminuindo a superlotação.

Outra alternativa ao encarceramento de adolescentes é a justiça restaurativa, conforme preceitua a Resolução 225/2016 do CNJ (CNJ, 2016), em relação aos Tribunais de Justiça. Essa prática não submeteria o adolescente às condições degradantes do cárcere, regra do sistema retributivo⁵⁰, mas investiria em ações de aprendizado e reparação das consequências que o ato

⁵⁰ Existem duas formas de se fazer justiça criminal pelo Estado: justiça de forma retributiva ou restaurativa. Na justiça punitiva-retributiva, a pena se refere a atribuição da culpa como forma de compensar as consequências do delito, enquanto, na justiça restaurativa, o objetivo é a reparação dos danos causados não somente à vítima, mas também à sociedade, ao ofensor e às relações interpessoais.

infracional possa ter causado às vítimas e à sociedade. Além disso, se faz necessário o investimento público e incentivo para o fortalecimento da medida de semiliberdade e dos programas de medidas em meio aberto, para que essas modalidades operem como práticas alternativas ao encarceramento de adolescentes.

2 Educação: entre a garantia legal e o benefício

No Brasil, o marco para a institucionalização da educação como um direito de todos e todas ocorreu a partir da Constituição Federal de 1988, através do artigo 208:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
I- educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.

É importante ressaltar que o artigo constitucional não faz qualquer distinção entre os cidadãos livres e aqueles que estão em situação de restrição e privação de liberdade, o que nos leva à reflexão de que a educação nas prisões e no sistema socioeducativo não pode ser oferecida apenas como um benefício, mas sim como um direito, o qual deve ser tratado com todas as especificidades que o público em situação de privação merece. É desse direito que De Maeyer (2011) trata em seu artigo, “Ter tempo não basta para que alguém se decida aprender”. O autor ressalta que a educação é um processo que acontece ao longo da vida, não importando em que lugar o indivíduo esteja, se dentro ou fora das prisões. Todos os cidadãos têm direito à educação.

Cabe, aqui, fazer um paralelo entre o sistema prisional e o socioeducativo em termos de garantia do direito à educação. Muñoz (2011) ressalta que, no tratamento penal oferecido por muitos Estados, ainda domina a lógica da punição/castigo, esperando, assim, que a educação possa “reeducar” e reinserir o preso ao convívio social. Isso também permeia a lógica do sistema socioeducativo, que, apesar de estar, no estado do Rio de Janeiro, subordinado à Secretaria de Educação e ter como paradigma “Educar para Socialização”, de forma velada usa, também, mecanismos de punição sugestionáveis.

Scarfó (2009) questiona a eficácia do modelo punitivo utilizado nos espaços de restrição e privação de liberdade, elencando alguns fatores que limitam o acesso à educação como um direito, dentre os quais está o excesso da prisão e da internação como resposta do Estado para todo e qualquer tipo de delito, o que gera uma superpopulação prisional e nos sistemas socioeducativos. Logo, aqueles

que cometeram infrações mais graves ficam juntos com aqueles que cometeram transgressões leves, culminado em uma superlotação nos espaços de privação de liberdade. Tal situação, somada às condições estruturais dos presídios e das unidades de internação para adolescentes, bem como do desrespeito à diversidade dos que ocupam esses espaços, inviabilizam uma ação socioeducativa.

A superlotação nos espaços de socioeducação dificulta a garantia da aplicação dos deveres legais do Estado e do cumprimento, por parte dos agentes públicos, dos direitos da pessoa que está em situação de privação de liberdade. Conforme explicitado na tabela 1, as unidades do DEGASE, no Rio de Janeiro, estavam, em 2019, com praticamente o dobro de jovens em seus estabelecimentos, tornando impossível atender às necessidades estabelecidas. Isso nos leva a refletir sobre os sentidos das penas de privação que são aplicadas aos jovens suspeitos de cometer algum ato infracional e de que forma a educação pode dialogar e, supostamente, “ressocializar” os jovens já condenados ou que aguardam julgamento nesses espaços.

Scarfó (2009) nos adverte que não podemos olhar para educação nos espaços de internação e privação como algo que vá “prevenir ou acabar com os atos delituosos”, ou que possa agir diretamente na diminuição da reincidência, pois a educação, por si só, mesmo enquanto projeto que visa à emancipação dos sujeitos, não dá conta de responder, tampouco “sanar” todas as mazelas da sociedade, mas possibilita a reintegração do indivíduo preso à sociedade.

Também o direito à educação opera como um direito “chave”, porque “abre” o conhecimento a outros direitos e à maneira de exercê-los. Isto é, a educação facilita, em boa medida o “defender-se na prisão”. (SCARFÓ, 2009, p. 112)

De acordo com Salinas (2006, apud SCARFÓ, 2009), devemos considerar o indivíduo privado de sua liberdade como um sujeito de direito que, se cometeu um delito, nem por isso deixou de pertencer à sociedade, nem perdeu parte de suas capacidades. Pelo contrário, devemos compreender que se trata de uma pessoa dotada de vontade, possuidora de certas necessidades e potencialidades, cujas demandas devem ser ouvidas e atendidas. (SALINAS, 2006, p. 83, apud SCARFÓ, 2009).

Considerações Finais

Este artigo, longe de apontar uma solução conclusiva sobre o problema da superlotação do sistema socioeducativo, busca provocar uma reflexão sobre essa trágica situação, que se tornou foco no ano de 2019, quando a situação dos adolescentes e funcionários das unidades socioeducativas de internação era insustentável e violava o que está disposto no ECA e SINASE.

Entendemos que o passo dado pelo STF se fez importante, mas é necessário que haja uma mudança ampla em relação ao tratamento dado aos adolescentes, o que envolve o esforço de diversos atores, para que esse problema não volte a se repetir. Pensar a socioeducação pelo seu aspecto mais importante, que é o pedagógico, inclui possibilitar uma rotina socioeducativa com o exercício e garantia de direitos básicos, como o acesso à educação. Com unidades operando muito acima do limite, torna-se impossível o acesso de todos à escola, aos cursos, às atividades de esporte, cultura e lazer e ao atendimento de saúde. Permanecer atrás das grades por dias, por motivos de excesso de pessoas, torna a medida qualquer coisa, menos socioeducativa.

Perpetuar o que já acontece nos chamados “presídios juvenis” (CAETANO, 2018) não pode mais ser uma opção. Construir mais unidades, pensando somente em mais vagas, não é uma solução. O que nos interessa, aqui, é ir na contramão desse fluxo, não ignorando a atual realidade das unidades, mas alertando para a prática de um poder judiciário que parece ignorar o princípio da excepcionalidade da medida de internação e para uma rotina de apreensões e violências por parte de agentes de segurança nas ruas.

É nesse sentido que este artigo busca suscitar a temática do superencarceramento dos adolescentes no sistema socioeducativo, tencionando tornar o debate acessível a toda a população e ressaltando as problemáticas de uma política punitivista, que desrespeita os direitos humanos de adolescentes, interferindo em suas trajetórias de vida de forma a privá-los de exercer plenamente a sua cidadania, tendo em vista todos os direitos que lhes são negados, quando submetidos às consequências da superlotação.

Referências Bibliográficas

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

BRASIL. **Lei 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: Presidência da República, 1990.

BRASIL. **Decreto nº 3.597/2000**, de 12 de setembro de 2000. Promulga a Convenção 182 e a Recomendação 190 da Organização Internacional do Trabalho (OIT). *Diário Oficial da União*, Brasília, 13 set. 2000. Disponível em: [http:// www. planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3597.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3597.htm). Acesso em: 03 nov. 2019.

BRASIL. **Lei 12.594, de 18 de janeiro de 2012**. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). Brasília: Congresso Nacional, 2012.

BRASIL. **Levantamento anual SINASE 2016**. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos, 2018. Disponível em: <http://www.sdh.gov.br/noticias/pdf/levantamento-sinase-2014>. Acesso em: 29 maio 2018.

BRASIL. **Ag. Reg. No Habeas Corpus 143.988**. Espírito Santo. Brasília: Supremo Tribunal Federal, 2019. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/processos/downloadPeca.asp?id=15340241104&ext=.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2019.

CAETANO, Haroldo. **Terrorismo de Estado e privação da liberdade: A guerra do Estado brasileiro contra seu povo**. Rio de Janeiro: CNMP, 2018. Disponível em: <http://www.transformamp.com/terrorismo-de-estado-e-privacao-da-liberdade-aguerra-do-estado-brasileiro-contra-seu-proprio-povo/>. Acesso em: 29 jun. 2019.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; DA SILVA, Roberto. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2007.

CNJ. **Resolução n. 225** de 31 de mar. 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Justiça Restaurativa no âmbito do poder judiciário e dá outras providências. Disponível em: <https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/2289>. Acesso em: 02 jul. 2020.

CONANDA. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE**, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Brasília: CONANDA, 2006.

DE MAEYER, M. Ter tempo não basta para que alguém se decida aprender. *In: Em Aberto*, Brasília, v. 24, n. 86, p. 43-55, nov., 2011.

GALDEANO, Ana Paula; ALMEIDA, Ronaldo (Coord.). **Tráfico de drogas entre as piores formas de trabalho infantil: mercados, famílias e rede de proteção social**. São Paulo: CEBRAP, 2018.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes; OLIVEIRA, Vivian. Sistema de garantia de direitos: questões e perspectivas para uma política socioeducativa. *In: ZAMORA, Maria Helena; OLIVEIRA, Maria Cláudia Lopes de (Org.). Perspectivas interdisciplinares sobre adolescência, socioeducação e direitos humanos*. 1ª ed., Curitiba: Appris, 2017.

MDH. **Levantamento anual SINASE 2016**. Brasília, DF: MDH, 2018.

MOREYRA, Roberto. Wilson Witzel promete 1.000 novas vagas no Degase até o meio de 2020. **O Globo**, Rio de Janeiro, 26 jun. 2019. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/rio/wilson-witzel-promete-1000-novas-vagas-no-degase-ate-meio-de-2020-23764454>. Acesso em: 19 out. 2019.

MUÑOZ, Vernor. **O direito à educação das pessoas privadas de liberdade**. *In: Em Aberto*. Educação em Prisões. Brasília: INEP, v. 24, n. 86, nov. 2011.

NUNES, Thereza Cristina da Silva. **A lógica instituída do sistema socioeducativo: desafios e possibilidades de novas construções nos processos de formação**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UFRJ, Rio de Janeiro, 2016.

II JORNADA DE ESTUDOS SOBRE EJA EM CONTEXTOS DE PRIVAÇÃO E RESTRIÇÃO DE LIBERDADE

28 e 29 de agosto de 2020
Evento online

RIO DE JANEIRO. **Plano decenal de atendimento socioeducativo do estado do Rio de Janeiro.**
Rio de Janeiro: CEDCA, 2015.

RODRIGUES, Ellen. **A justiça juvenil no Brasil e a responsabilidade penal do adolescente:**
rupturas, permanências e possibilidades, 1. ed., Rio de Janeiro: Revan, 2017.

SCARFÓ, Francisco José. A Educação Pública em prisões na América Latina: garantia de uma
igualdade substantiva. *In: Educação em prisões na América Latina: direito, liberdade e cidadania.*
Brasília: UNESCO: OEI, AECID, 2009. p. 107-137.

JOVENS EM SITUAÇÃO DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE: REPENSANDO
OS PROCESSOS EDUCATIVOS NO CENTRO DE ATENDIMENTO
SOCIOEDUCATIVO DE CUIABÁ/MT

MIRANDA, Kátia Aparecida da Silva Nunes⁵¹
ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano⁵²

RESUMO

Este estudo tem como objetivo apresentar parte de uma pesquisa de doutorado que busca compreender os significados e sentidos dos processos educativos vivenciados pelos jovens em situação de privação de liberdade. Esses jovens cumprem medida socioeducativa no Centro de Atendimento Socioeducativo de Cuiabá/MT, na internação masculina. O Programa de Medidas Socioeducativas possui um caráter sociopedagógico, ou seja, educativo e social, com vista à promoção do desenvolvimento pessoal dos jovens, para que tenham possibilidade de construir outro projeto de vida. A questão que orienta a investigação é: como os jovens em situação de privação de liberdade significam os processos educativos que vivenciam e quais expectativas manifestam para as práticas sociais no Centro de Atendimento Socioeducativo? O referencial teórico do estudo está ancorado em autores como: Freire (1984, 1992, 2005) Costa (2004) e Fairclough (1999; 2001), dentre outros que compartilham a inter-relação entre visão de mundo, de ser humano e de educação. O estudo é de natureza qualitativa e foram utilizados como recursos metodológicos de coleta de dados: rodas de conversa e registros das interações que aconteceram durante as oficinas temáticas, por meio de notas de campo organizadas em diários de campo. Os resultados das análises anunciam, por meio das falas dos jovens, a relação dialógica e a ação socioeducativa, as representações ambivalentes dos processos educativos vivenciados pelos jovens e as expectativas manifestadas. Demonstraram, ainda, como os jovens significam os processos educativos e o que é cumprir uma medida socioeducativa de privação de liberdade, apontando caminhos que podem contribuir com a melhoria do Programa de Medidas Socioeducativas de Mato Grosso, na construção de alternativas para que esses jovens possam se aproximar e contar, efetivamente, com atividades que dialoguem com o seu cotidiano, suas expectativas e interesses, visando a superação e ressignificação para suas vidas.

Palavras-chave: Jovens em privação de liberdade. Processos educativos em Programas de Medidas Socioeducativas. Educação e Socioeducação.

⁵¹ Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC/MT), professora da educação básica, Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), katia-nmiranda@hotmail.com.

⁵² Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), professora sênior do Departamento de Teoria e Práticas Pedagógicas (DTPP) e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), Doutora em Educação Escolar pela Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (FCLA), linocam@uol.com.br.

Apresentando o contexto

Empreendemos neste artigo apresentar parte de uma pesquisa de doutorado que visa compreender os significados e sentidos dos processos educativos vivenciados pelos jovens em situação de privação de liberdade no Centro de Atendimento Socioeducativo de Cuiabá/MT, doravante CASE-Cuiabá/MT, na internação masculina, instituição vinculada à Secretaria Estadual de Segurança Pública do Estado de Mato Grosso (SESP/MT).

Os jovens encaminhados aos centros de socioeducação muitas vezes encontram-se destituídos de sua cidadania, privados do acesso aos direitos culturais, sociais, do trabalho e das necessidades básicas. Assim, para alguns desses jovens, o ingresso no mundo infracional é visto como uma maneira mais fácil de suprir suas necessidades elementares e imediatas. Em sua trajetória, tomando como referência o ambiente cultural no qual o ser humano nasce e se desenvolve, entende-se que o processo de construção do conhecimento ocorre por meio da interação do sujeito historicamente situado com o ambiente sociocultural em que vive.

Sob essa ótica, a ação humana, individual ou coletiva, intermediada pelos processos cognitivos, independentes do contexto, varia conforme a inserção sociocultural, tanto quanto também varia internamente em suas singularidades. Desse modo, por meio de suas ações, os seres humanos contribuem para a construção do seu meio social. Vigotski (1998) concede à atividade prática do ser humano no mundo um poder de atividade simbólica e construtiva por meio de signos e instrumentos. Portanto, é por meio de processos mediadores sociais e instrumentais que os significados vão sendo internalizados, modificados, e os sentidos vão sendo efetivados a partir das experiências individuais coletivamente compartilhados.

Pensando a partir destas argumentações, é possível reconhecer que o significado se constrói em consonância com os momentos vivenciados, pois mesmo que os significados se mantenham, podem passar por transformações, conforme a intenção. Portanto, os significados vão se ressignificando, já que, ao surgir uma ideia e expô-la, há um interlocutor que questiona, complementa, contrapõe; é um estar junto, fazer com, atribuindo novos significados a essa ideia.

O sentido, por sua vez, tem caráter simbólico. Ou seja, o simbólico é o elemento mediador da relação ser humano - mundo. Por conseguinte, o sentido é como um propiciador desta relação. Vale ressaltar aqui a importância do social. O sentido é, portanto, aquele instante, não tem a estabilidade de um significado, pois mudará sempre que mudarem os interlocutores, os eventos.

Deste modo, é importante salientar que os conceitos de significados e sentidos presentes neste trabalho devem-se a sua importância para compreendermos os processos educativos vivenciados

pelos jovens inseridos em uma prática social no Centro de Atendimento Socioeducativo de Cuiabá/MT (CASE/Cuiabá).

Ressaltamos, que o presente estudo parte do pressuposto que a socioeducação tem como proposta a educação para a vida em liberdade, verificando-se, com a discussão teórica realizada, que, para a referida política se efetivar como tal, faz-se necessária a construção de meios para a efetivação de ações que se configurem para além do sentido da responsabilização do jovem pelo ato infracional, pois sua natureza pedagógica e social deve ser o pressuposto básico de todas para que tenham possibilidades de construir um projeto de vida.

Edificando as bases

Os fundamentos teóricos que sustentaram este estudo estão ancorados em pressupostos da educação que se pretende formadora de um sujeito autônomo. Nessa perspectiva, as contribuições dos autores como Freire (1984, 1992, 2005), Costa (2004) e Fairclough (1999, 2001) possibilitam análises que se entrelaçam na inter-relação dialética entre mundo, ser humano e educação cidadã.

Freire (1984, 1992, 2005) compreende que o ponto de partida do processo educacional está vinculado à vivência dos sujeitos, seus contextos, seus problemas, suas angústias e, acima de tudo, às contradições presentes no ‘mundo vivido’. Considerando a educação como um ato político, no sentido de estar engajada em ações transformadoras, que consiste na construção do conhecimento de forma crítica, esse educador enfatiza como é fundamental levar em conta o ‘saber de experiência feito’ como ponto de partida. Nesse sentido, o estudioso propõe uma educação que promova a colaboração, a decisão, a participação, a responsabilidade social e política e, acima de tudo, a constituição de um sujeito autônomo.

A importância da dialogicidade também é destacada por Freire (2005), posto que, para o autor, o diálogo entre educador e educando é o aspecto fundamental para a problematização de situações reais vividas pelo aluno. Freire (1984) destaca, ainda, o diálogo como a forma mais segura para a educação e a libertação de todos os homens e mulheres, opressores e oprimidos. Acredita na arte do diálogo e na contraposição de ideias que leva a outras ideias. Em sua teoria, fica claro que o diálogo consiste em uma relação horizontal entre as pessoas envolvidas em uma relação.

Com o propósito de vencer a situação de desumanização dos seres humanos, torna-se fundamental o processo de educação destes, de tal maneira que eles possam tomar consciência de sua condição de seres desumanizados e partirem na busca de sua humanização. Sob esse viés, apresenta-se o processo de conscientização e diálogo por meio do qual os seres humanos poderão tornar-se

sujeitos no processo educativo, tal como na construção de sua humanidade. Assim, trazer o ideário de Paulo Freire para o nosso estudo significa pensar a socioeducação como possibilidade de educar os jovens na perspectiva de oprimidos, marginalizados e excluídos, capazes de tomar consciência da sua condição existencial e de seu protagonismo histórico.

Nesse contexto, todas as pessoas que atuam em uma unidade socioeducativa, seja ela de restrição ou de privação de liberdade de jovens, possuem a função da socioeducação como inerente ao seu trabalho, fazendo com que a ação socioeducativa nos Centros de Socioeducação deva ser imbuída da finalidade de possibilitar um processo de construção ou reconstrução, de projetos de vida reais e possíveis de serem concretizados, que transformem as rotas de vida dos jovens ali inseridos, desprendendo-os da prática de atos infracionais.

Nessa mesma trilha, Costa (2004) propõe o que denomina de *Pedagogia da Presença*, como instrumento do fazer educativo junto aos jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. Na *Pedagogia da Presença*, defendida por Costa (2004), o vínculo é um processo motivado que tem direção e sentido. Trata-se de uma interação de significado profundo e facilitadora de todo o processo, um canal aberto para a aproximação, fornecimento de modelos e aprendizagem e para as transformações almejadas pelo processo socioeducativo.

Com a vinculação entre educador e educando, a indiferença deixa de existir e as pessoas vinculadas passam a pensar, a falar, a referir, a lembrar, a identificar, a refletir, a interessar, a complementar, a irritar, a discordar, a admirar e a sonhar um com o outro ou com o grupo. Corroborando com o entendimento de que a educação, independentemente do tipo, possui natureza social, fazendo com que seja necessária a implementação de projetos sociais compartilhados voltados para a efetiva (re)significação da identidade do jovem em situação de privação de liberdade.

Nessa perspectiva, o desafio lançado aos socioeducadores é o de construir uma prática educativa dialógica, que se traduza no cotidiano das unidades de privação dos jovens em um contexto educativo, no espaço de trocas, em que todos tenham a oportunidade de falar e, a partir do diálogo, ali se constitua um espaço formativo para pessoas que, na maioria das vezes, não tiveram seus direitos fundamentais respeitados.

Como processo social, a linguagem envolve o discurso, sendo este uma forma de ação e intervenção no mundo, pois é através dele que os indivíduos constroem sua realidade social, agem no mundo em condições histórico-sociais e nas relações de poder nas quais operam (FAIRCLOUGH, 2001). Assim, nos inspiramos no conceito de discurso como prática social fundamentada na abordagem da Análise Crítica do Discurso (ACD), por meio dos trabalhos desenvolvidos,

principalmente, Fairclough (1999; 2001), que se referem às mudanças sociais da contemporaneidade, ao seu impacto na vida social e à forma como os sujeitos utilizam a linguagem, pois a linguagem não é apenas uma forma de representação do mundo, mas também de ação sobre o mundo e sobre o outro.

É nesse sentido que o objetivo desta investigação, compete analisar as práticas sociais presentes nos enunciados dos jovens em situação de privação de liberdade, coaduna-se com os propósitos da ACD, modelo de estudo que propõe uma atenção especial aos problemas enfrentados por aqueles que se pode denominar ‘sem grandes pormenores’ como – marginalizados, excluídos sociais e pessoas jovens sujeitas à discriminação.

Com isso, o discurso predispõe tanto o amoldamento ideológico e linguístico quanto a ação transformadora de suas próprias práticas discursivas, opondo-se e transformando as relações de poder, dominação e correntes ideológicas. Percebe-se que há “um movimento do discurso para prática social, ou seja, a centralidade do discurso como foco dominante da análise passou a ser questionada, e o discurso passou a ser visto como um momento das práticas sociais” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 101).

Diante desse cenário, podemos assegurar que a relação pedagógica e/ou sociopedagógica deve ser perpassada pela afetividade, pela amorosidade e pela dialogicidade, possibilitando o desenvolvimento da educação como prática de liberdade e de humanização, independentemente dos espaços em que as pessoas se encontrem.

O espaço e os colaboradores da pesquisa

Em Cuiabá, localiza-se o Centro de Atendimento Socioeducativo, doravante CASE Cuiabá/MT, integrado ao Complexo Pomeri, instituição vinculada à Secretaria de Estado de Segurança Pública de Mato Grosso (SESP-MT), que abriga jovens em situação de privação de liberdade, na faixa etária dos 12 aos 18 anos e, excepcionalmente, até os 21 anos de idade, conforme prevê o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

A pesquisa foi realizada na unidade de internação masculina, a escolha dos jovens foi efetuada pela equipe técnica do CASE, mediante apresentação do termo de autorização e de estar cumprindo medida socioeducativa de privação de liberdade, tempo mínimo de internação de seis meses, considerado necessário para que os jovens pudessem representar, a partir de suas vivências cotidianas no espaço de privação de liberdade. Ao todo, cinco jovens participaram da pesquisa, no entanto, neste recorte traremos a fala de dois deles apenas.

Caminhos metodológicos

No que diz respeito aos meios de investigação, optamos pela abordagem qualitativa, ancorada nos pressupostos da pesquisa-ação. Referida opção deve-se ao fato de que esta forma metodológica permite um processo de construção coletiva entre pesquisador e participantes. A esse respeito Thiollent (2011, p. 20) aponta que a pesquisa-ação é “[...] realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação e do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”. Dessa forma, considera-se que a pesquisa-ação é uma forma de pesquisa que tem por objetivo propor transformações e elevar o nível de compreensão dos sujeitos participantes sobre o objeto que se investiga.

Para atingir o objetivo proposto na pesquisa-ação foram utilizados como instrumentos da coleta de dados: a observação participante, as notas de campo e as rodas de conversa. Os dados que constituíram o estudo foram gerados durante oficinas temáticas realizadas com cinco jovens, no período de dez dias consecutivos no ano de 2017 e foram analisados com base nas produções escritas e orais realizadas pelos jovens.

Os temas trabalhados permitiram o estudo da realidade, oportunizando ao jovem o reconhecimento da importância da temática para si e para o grupo social a que pertence. Foram aplicados os procedimentos a partir das postulações do uso da linguagem — discurso — como uma prática social Fairclough (1999; 2001), da concepção dialógica da pedagogia de Freire (1984, 1992, 2005) e da abordagem da ação socioeducativa proposta por Costa (2004).

A partir das falas dos jovens evidenciadas nas rodas de conversa, alguns focos de análise emergiram, tais como: 1) relação dialógica e a ação socioeducativa; 2) as representações ambivalentes dos processos educativos vivenciados pelos jovens; 3) expectativas manifestadas pelos jovens. A seguir, analisam-se os processos educativos vivenciados por dois jovens: *Guerreiro* e *Che*.

Entrelaçando os saberes... Evidenciando resultados

Os enunciados dos jovens revelam o quanto a tarefa de construir o bem comum necessita, acima de tudo, de diálogo, respeito e afetividade. Desse modo, por meio das questões apresentadas nas rodas de conversa, os jovens expressaram como significam as vivências nos espaços de privação de liberdade.

Relação dialógica e a ação socioeducativa

Diante desse contexto os jovens expressaram suas opiniões. Foram elaboradas três questões para reflexão e discussão: Qual é a diferença entre mim e a outra pessoa? Como tratamos e nos relacionamos com as pessoas em nossa volta? O que faço quando as pessoas não atendem as minhas expectativas? As atitudes fazem toda a diferença quando nos relacionamos com outras pessoas?

Nesse sentido, *Guerreiro* expressa suas representações:

Ninguém é igual a ninguém, uns são brancos, outros pretos, outros são morenos, cada um tem um jeito, cada um gosta de alguma coisa que a gente não gosta, na minha casa mesmo era uma briga por causa da TV, por isso temos que respeitar conversar, trocar ideia e entender as pessoas. Eu procuro tratar as pessoas com educação e respeito, procuro ouvir e gosto de ser ouvido, mas tem pessoas que não respeitam a gente, não ouvem a gente, aqui mesmo, esses agentes são todos brutos, estúpidos, uma coisinha que a gente fala, ele já quer punir; a família da gente também é maltratada, minha mãe não gosta de me visitar por causada revista. (Roda de conversa, Guerreiro, 02/08/2017, grifo nosso).

Guerreiro, em sua fala, reconhece a importância de saber ouvir e ser ouvido, do diálogo. Trata-se de uma prática que não oferece espaço para o ódio, vinganças e opressão. A posição de Freire (1984) é de que o diálogo entre diferentes transforma o mundo. O autor esclarece que tais ações só acontecem se houver o respeito de ambas as partes, atribui ao respeito um valor moral e de fundamental importância para as relações humanas. Desse modo “Se ao disser suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial”. (FREIRE, 1984, p. 42)

No excerto de *Guerreiro* vemos o apontamento da questão da falta de respeito tanto no espaço de privação de liberdade quanto na família, comunidade e sociedade de modo geral, mostra a ausência de diálogo entre as pessoas. Fica evidente que ele faz uma reflexão sobre os significados socialmente constituídos e contesta a forma com que tais significados representam, ou seja, ouvir, ser ouvido e, acima de tudo, o respeito mútuo. Nesse sentido, a reflexividade está relacionada à capacidade de o sujeito refletir sobre suas práticas, seu mundo social e se reposicionar, pois a reflexão pode conduzir à mudança (CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999; GIDDENS, 2002).

Os enunciados de *Guerreiro* ainda revelam que respeitar não significa submeter-se, e sim ter consciência de que esta é uma questão mútua, recíproca e nunca unilateral, imprescindível para uma convivência harmoniosa, é também aceitar que o outro é diferente de nós, compreendendo que cada um é um mundo distinto e que não somos detentores da verdade absoluta. Como lembra Freire (1984, p. 79-80), “não há diálogo [...] se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível

a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que o funda [...]. Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo”.

Já *Che* assim se manifesta:

Eu também procuro tratar bem as pessoas, só que às vezes as pessoas tratam a gente mal, ninguém tem sangue de barata, se me tratarem bem eu trato bem também, se me tratarem mal eu nem converso, aqui tem agente bacana que sabe chegar na gente, os professores, o diretor da escola, a coordenadora e a minha técnica que conversam, escutam e respeitam a gente. (Roda de conversa, Che, 02/08/2017, grifo nosso).

Che destaca, na sua fala, a importância de ser tratado com amorosidade, respeito e atenção. É importante destacar a ênfase que o jovem dá para a questão da aproximação, respaldada na afetividade, respeito e diálogo com os professores, o diretor e a coordenadora da escola e a técnica do CASE. As pessoas, no decorrer de sua atividade, produzem não só representações das práticas em que estão inseridas (representações reflexivas) como de outras, recontextualizando-as (BERNSTEIN, 1990; CHOULIARAKI & FAIRCLOUGH, 1999) e incorporando-as às suas próprias. Outrossim, irão produzir representações dessemelhantes, dependendo da posição que eles ocupam dentro de suas práticas. A representação é um processo de construção social das práticas – incluindo a autoconstrução reflexiva, as representações adentram e modelam os processos e práticas sociais.

Representações ambivalentes dos processos educativos vivenciados pelos jovens

A percepção de ambivalências e contradições em diversas práticas e discursos voltados para o jovem no CASE/Cuiabá, por meio das vozes dos próprios jovens, fez com que este estudo tivesse uma perspectiva dos processos educativos desenvolvidos na referida instituição.

Em uma das oficinas “Por que tenho de fazer isso?” cada participante respondeu as seguintes questões na roda de conversa: Será que as regras valem para todos? Teriam todas elas o mesmo valor? Por que é importante discutir este assunto? As regras estão presentes em todas as áreas de nossa vida, mas nem sempre sabemos quem as elaborou, por que foram elaboradas; elas são realmente necessárias? *Che* em sua fala apresenta uma avaliação de afeto/positivo feita sobre o professor e negativa sobre o CASE:

Pode crer irmão, a gente está aqui porque não respeitamos as regras, estamos pagando o preço, trancados igual bicho, é melhor andar corretamente porque ficamos com a consciência limpa, sou homem suficiente para assumir os meus erros, agora falar a verdade aqui, de socioeducativo, nada tem, só os professores dão algo de educação, o resto daqui falar a verdade só mal educação. (Roda de conversa, Che, 02/08/2017, grifo nosso).

No enunciado percebe-se um misto de sentir-se excluído e responsabilizado, como se experimentasse uma profunda angústia e indignação por se encontrar em situação de privação de liberdade. O jovem reconhece, também, a importância de manter-se afastado de práticas delituosas. *Che* se posiciona de forma direta, não se esconde atrás de máscaras, de rótulos e não se importa com o que as pessoas pensam. Admite ter limitações, não como sinal de fraqueza, mas aceita seus limites, declara que errou e busca com humildade repará-los. Fairclough (1999, p 58) afirma que “pessoas oprimidas não reconhecerão sua opressão apenas porque alguém se deu ao trabalho de apontar isso para elas; elas irão apenas reconhecer isso através de suas próprias experiências, lutando contra isso”.

Para tanto, Costa (2000, p. 46) declara que “quando o bom sentimento da pessoa em relação a si próprio é apreendido no plano da razão, ele assume a forma de um autoconceito positivo que, por sua vez, torna-se a base da autoconfiança”. A partir dessa ideia, compreende-se que o jovem que se aceita em suas forças e debilidades, sendo, portanto, capaz de desenvolver a autoestima e a autoconfiança, torna-se capaz de enxergar o futuro sem medo.

No dizer de *Che*, percebe-se que o jovem não considera o CASE/Cuiabá como um espaço educativo, uma vez que de acordo com sua fala, as relações de afeto, respeito e reciprocidade não se constituem nesse espaço. Demonstra gratidão e afeto pelo professor é ele quem regula os papéis dessa relação, que não é autoritária, e sim dialógica, pautada em atingir as necessidades intelectuais e afetivas dos jovens.

Guerreiro argumentou ilustrando suas ações em relação à vida em família, à sociedade, à privação de liberdade e a reflexões sobre o sistema socioeducativo:

Vou falar a verdade para vocês, se eu não tivesse cabeça fraca, hoje estaria na rua, curtindo minha mina, minha família. Não faria o que eu fiz, porque a lei tá aí, quem não respeita, vai preso. Agora tenho que pagar, tá difícil viver aqui, o bagulho é loco, passando humilhação, a regra do educativo é ajudar com educação e na humildade, só que de educativo não tem nada. (Roda de conversa, Guerreiro, 02/08/2018, grifo nosso).

Neste recorte *Guerreiro* revela a restrição espacial e temporal que impõe uma perda da autonomia pessoal, fomentando, assim, a revolta; por outro lado, reconhece que o cumprimento da medida socioeducativa representa um momento para se submeter a privação de liberdade, o afastamento da namorada e da família.

Guerreiro transmite seriedade e firmeza em suas afirmações, reconhece que transgrediu a lei, associa a medida socioeducativa de privação de liberdade à prisão, devido ao caráter coercitivo, sancionatório e retributivo em que a medida socioeducativa se encontra. Constata-se que “é impositivo, porque a medida é aplicada independentemente da vontade do infrator; é sancionatório,

porque, com a ação ou omissão, o infrator quebra a regra da convivência social; é retributivo, por ser uma resposta ao ato infracional praticado” (LIBERATI, 2003, p. 127). Contudo, embora agregada à natureza sancionatória, a medida socioeducativa, como o próprio nome propõe, “é executada com finalidade pedagógico-educativa, para inibir a reincidência, como prevenção especial e garantir a efetivação da justiça” (LIBERATI, 2003, p. 370).

Assim, o jovem que ingressa no sistema socioeducativo apresenta, na maioria dos casos, uma herança significativa do aprendizado das ruas e do mundo do crime. Além da bagagem que traz, o jovem, no período do cumprimento da medida socioeducativa de privação de liberdade, passa por diversos ciclos: do conhecimento de uma nova e difícil etapa de sua vida, ao reconhecimento (ou não) das transgressões e, enfim, pela tentativa de mudar o seu futuro.

Expectativas manifestadas pelos jovens

Liberdade, respeito e dignidade são conceitos abstratos nem sempre são fáceis de serem assimilados pelos jovens. A oficina temática “O que queremos” foi trabalhada em três encontros, cujo diálogo partia das questões: Como é estar em situação de privação de liberdade? O que pensam sobre o programa de medidas socioeducativas do CASE? Como gostariam que fosse o programa de medidas socioeducativas do CASE? O que sugerem para o programa?

Che revela perspectiva para o futuro através do conhecimento e trabalho:

[...] puxar cadeia é pior coisa que tem, a gente é humilhado demais, não desejo isso nem para o meu pior inimigo. Aqui neste lugar, nada é bom, melhorzinho um pouco é a escola, que ainda tem algo bom para a gente, respeitam a gente, escuta os alunos, só que coitado dos professores, também são vigiados, às vezes que fazer algo diferente e a casa não deixa. Acho que aqui no Pomeri deveria primeiro respeitar a gente, bater um papo com a gente, eles não querem escutar a gente, só querem cobrar e dar punição, ter mais atividades pra gente fazer, tirar a gente da tranca, dar cursos pra gente sair daqui e arrumar um emprego, para ajudar a família, ter um futuro melhor, sair do crime. Para isso é preciso estudar, fazer cursos, ter conhecimento. (Roda de conversa, Che, 08 /08/2017).

O jovem destaca o tratamento repressivo e humilhante que sofre no contexto de privação de liberdade. No entanto, aponta a escola como sendo um ambiente de inclusão e aprendizagem, respeitando-os, valorizando-os e, acima de tudo, auxiliando-os no resgate de suas perspectivas e de sua cidadania. *Che* alega que os professores, assim como eles, estão de certa forma privados, vigiados e oprimidos, sendo impedidos de realizar determinadas atividades.

No excerto acima verifica-se que o jovem anuncia a perspectiva sobre o futuro atrelada ao trabalho. Para ele, o mundo do trabalho é o caminho para deixar a criminalidade, associa o fato de ter

um emprego ao de deixar de dar trabalho e/ou causar sofrimento à sua família. Obter um bom trabalho depende de uma escolarização.

A fala de *Guerreiro* também nos leva a refletir ainda mais sobre os processos educativos desenvolvidos no CASE/Cuiabá:

Ser privado de liberdade não é nada bom, ser livre é a melhor coisa da vida de uma pessoa, só agora estou dando valor para a liberdade. A prisão é um inferno, qualquer coisa a gente é punido com um castigo, tranca e sem sair para bater uma bola, sinto falta de tudo, principalmente da minha família. Pra falar a verdade, aqui não tem nada para se fazer, como a gurizada já disse, só tem a escola de bom, pelo menos eles tiram a gente da tranca, dão atividades de pintura, música, educação física e as festas, pelo menos voltei a estudar. Os agentes e o diretor nunca conversam com a gente, falam que não podem dá papo para malandro, só as técnicas e pessoal da enfermaria do posto de saúde conversam com a gente, a repressão é grande aqui. Pra melhorar isso aqui tem que colocar pessoas boas, sem maldade no coração, tem que ter atividades para ocupar nossa cabeça, cursos para ter um trabalho lá fora, curso de informática, mecânica de moto, dá dinheiro. A gente passa muito tempo sem fazer nada, a gente não pode levar nem o livro pro barraco, às vezes eu pego uma caneta, um papel para desenhar, fazer uns raps. (Roda de conversa, Guerreiro, 08/08/2017).

O jovem expressa sentimento de angústia e indignação em relação ao CASE/Cuiabá, imputa à instituição socioeducativa expressões como ‘prisão’ e ‘inferno’. Dessa forma, a instituição configura-se como um local de sofrimento e amargura, cujo intuito é que o castigo, a ‘tranca’ sirva como pagamento por um passado de erros e, assim, se reproduz a percepção histórica do sistema prisional. Para Costa (2004), contamos com um sistema que, além de privar os jovens de sua liberdade, acaba privando-os de outros direitos como o respeito, a dignidade, a privacidade, a identidade e a integridade física, psicológica e moral.

A preocupação com o ócio é algo evidente na fala do jovem. Apresenta algumas sugestões em relação à inatividade no CASE/Cuiabá, propõe atividades diversificadas para ocupar o tempo ocioso, dentre as quais indica cursos profissionalizantes e/ou de qualificação profissional. O jovem reconhece a importância do trabalho com a realização de uma atividade com a qual possua interesse ou afinidade. Asseveramos que possibilitar a compreensão de que o trabalho oferece benefícios individuais e sociais para despertar sua valorização é primordial para o processo de inserção social desse jovem; contudo, mais uma vez, o que é postulado não é efetivado na prática no CASE/Cuiabá.

Desse modo, diverge do modelo de correção e das maneiras de repressão do passado, em que se sustentava o postulado de que a mera reclusão e a ocupação pelo trabalho regeneravam; não se trata mais do trabalho como simples ocupação para a obtenção de recursos financeiros, mas com caráter formativo, considerando não somente as demandas do mercado, mas também os interesses individuais, inclusive mediante o desenvolvimento da consciência crítica.

Tecendo possíveis caminhos

Nesta pesquisa procuramos ouvir as "vozes" dos jovens que cumprem medida socioeducativa de privação de liberdade no CASE/Cuiabá. Considerando os objetivos elencados, acreditamos que a pesquisa atendeu nossas perspectivas, haja vista os excertos analisados. Espera-se que o foco deste estudo se torne alvo de análise, discussão e aponte caminhos possíveis e realizáveis pela rede de atendimento de medidas socioeducativas e de todos os profissionais envolvidos com a socioeducação.

Partimos do pressuposto de que esses jovens, em seus enunciados, revelam claramente opiniões convergentes em relação ao processo educativo desenvolvido no CASE/Cuiabá. Os jovens demonstram certa resistência e descontentamento diante da instituição e da falta de atividades culturais, pedagógicas, profissionalizantes, esportivas e de lazer; também concebem a escola como espaço que possibilita diálogo, escolhas, aprendizagens e uma relação de respeito e afetividade.

Foi possível perceber que os jovens significam o espaço socioeducativo como um lugar que os oprime, controla e pune. Refletir sobre o processo educativo no socioeducativo a partir das vozes dos jovens é a possibilidade de pensar nesses coletivos populares, compreendê-los, pensar suas histórias, a luta pela constituição de uma identidade e, assim, reconhecê-los enquanto sujeitos de direitos e de desejos.

Referências

BERNSTEIN, Basil. **The structuring of pedagogic discourse**. London: Routledge, 1990.

CHOULIARAKI, Lilie; FAIRCLOUGH, Norman. **Discourse in Late Modernity: Rethinking Critical Discourse Analysis**. Edinburgh: University Press, 1999.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **As Bases Éticas da Ação Sócio-educativa: referenciais normativos e princípios norteadores**. Secretaria Especial de Direitos Humanos – Subsecretaria dos Direitos da Criança e do Adolescente, junho, 2004.

FAIRCLOUGH, Norman. Discurso, mudança e hegemonia. In: PEDRO, Emília R. (Org.). **Análise Crítica do Discurso: uma perspectiva sócio-política e funcional**. Lisboa: Editorial Caminho, 1999.

FAIRCLOUGH, Norman. A Análise Crítica do Discurso e a Mercantilização do Discurso Público: as Universidades. In: MAGALHÃES, Célia Maria (org.). **Reflexões sobre a análise crítica do discurso**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

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

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

LIBERATI, Wilson Donizeti. **Adolescente e Ato infracional**. Medida Sócio-educativa é pena. São Paulo: Editora Juarez de Oliveira, 2003.

RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane C. Vieira Sebba. **Análise de Discurso Crítica**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1998 (Original publicado em 1925).

A EDUCAÇÃO NO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO DO RIO DE JANEIRO: GÊNERO E CONFIGURAÇÃO DAS ESCOLAS⁵³

RIBEIRO, Paulo Fernando Lopes⁵⁴
MENEZES, Janaína Specht da Silva⁵⁵
SOUZA, Leonardo Lúcio de⁵⁶

RESUMO

Este estudo objetiva apresentar o desenvolvimento do processo educativo oferecido a adolescentes que se encontram no cumprimento de medida socioeducativa de internação, em duas instituições escolares (uma masculina e outra feminina) vinculadas à Secretaria de Estado de Educação (Seeduc) e que atendem ao Departamento Geral de Ações Socioeducativas (Degase) do estado do Rio de Janeiro. Assim, partindo de estudos bibliográfico e documental, foi realizada uma pesquisa de campo em duas unidades do Degase – a Escola João Luiz Alves (EJLA) e o Centro de Socioeducação Professor Antônio Carlos Gomes da Costa (Cense Pacgc) –, bem como nas duas escolas localizadas no âmbito dessas duas unidades socioeducativas. A EJLA, inaugurada em 1926, destaca-se no acatamento de adolescentes e jovens do sexo masculino no país, entre outros aspectos, por ser a única citada no primeiro Código de Menores, instituído em 1927. Já a segunda unidade de internação pesquisada, com data de criação ainda desconhecida (provavelmente associada aos anos de 1920), corresponde à única unidade de internação e internação provisória destinada a adolescentes e jovens do sexo e gênero feminino do estado do Rio de Janeiro. A partir de entrevistas semiestruturadas, realizadas com atores do sistema socioeducativo fluminense, percebe-se que muitos professores já naturalizaram em seu cotidiano o entendimento que lecionam em uma escola atípica, onde a distorção idade/ano escolar e a rotatividade dos socioeducandos permeiam todo o processo, o qual faz com que necessitem estar preparados para lidar diariamente com esses fenômenos. Ciente dessa peculiaridade, os professores trabalham com avaliações cotidianas em sala de aula, com vistas a identificar as dificuldades escolares de seus alunos e, por conseguinte, desenvolverem trabalhos específicos voltados para o seu enfrentamento. Observa-se, entre outros aspectos, que, mesmo após terem sido realizadas avaliações para definir os anos escolares, a alta rotatividade faz com que dentro de uma mesma turma existam alunos em estágios de conhecimento muito diferenciados. Por fim, a realidade socioeducativa do Rio de Janeiro – estado, infelizmente, permeado por altos índices de criminalidade – exige que, urgentemente, sejam promovidas políticas públicas voltadas para o enfrentamento dos desafios da socioeducação.

Palavras-chave: Socioeducação. Medida socioeducativa de internação. Escolarização. Degase.

⁵³ Este trabalho faz parte de uma pesquisa – aprovada pela Plataforma Brasil e realizada no ano de 2016 – desenvolvida junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (PPGEdu/Unirio).

⁵⁴ UNIRIO, doutorando em educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro e integrante do Núcleo de Estudos: Tempos, Espaços e Educação Integral (NEEPHI/UNIRIO). E-mail: paulocederj@gmail.com

⁵⁵ UNIRIO, professora da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro e integrante do Núcleo de Estudos: Tempos, Espaços e Educação Integral (NEEPHI/UNIRIO). E-mail: janainamenezes@hotmail.com

⁵⁶ UNIRIO, mestrando em educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e integrante do Núcleo de Estudos: Tempos, Espaços e Educação Integral (NEEPHI/UNIRIO). E-mail: leo.ode@gmail.com

Introdução

A escola brasileira vive, sem dúvida, um momento muito complexo. A sociedade é exposta dia a dia à degradação gradual dos estabelecimentos de ensino e, não raro, à ausência de políticas públicas comprometidas com o processo educacional. Sobre esse fato Marques, Pelicioni e Pereira (2007, p. 08) analisam que “a sociedade brasileira não dispõe de uma educação pública de qualidade por não ser esta uma prioridade do poder público, por outro lado o poder público não a prioriza por não ser uma demanda da sociedade”. Esse cenário traz à tona o desafio de aprofundar um tema ainda pouco explorado, visto com certa reserva por alguns setores da sociedade brasileira, e que merece maior atenção especialmente por parte do mundo acadêmico, qual seja, a escolarização oferecida aos adolescentes autores de atos infracionais.

Esses adolescentes e jovens em situação de privação e restrição de liberdade, em sua maioria possuem baixo nível de escolarização e, não poucos, já foram “convidados” a se retirarem do espaço escolar por motivos diversos. A intolerância, o preconceito e a estigmatização contribuem para que, por vezes, sejam rotulados como “trombadinhas” e/ou “delinquentes juvenis”. Tal cenário corrobora para o desenvolvimento de discussões sobre o papel da escola como um ambiente onde a discriminação convive, lado a lado, com um público, não raras vezes, considerado indesejado.

Paralelamente, temos observado que a política socioeducativa vem seguindo uma nova direção a partir da aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990), o qual percebe o adolescente como sujeito de direitos e se fundamenta em uma perspectiva que não é mais a de uma Doutrina de Situação Irregular e, sim, como nos lembra Costa em entrevista concedida em 2000, a de uma Doutrina da Proteção Integral:

O que rege o estatuto é a doutrina da proteção integral da criança e do adolescente criada pelas Nações Unidas. Ela não se dirige apenas aos menores abandonados e infratores, mas diz respeito a todos os direitos das crianças. A doutrina da situação irregular, que regia o Código de Menores, oscilava, como um pêndulo, entre duas vertentes: compaixão e repressão. A compaixão era uma política assistencialista voltada aos carentes e abandonados, enquanto inadaptados e infratores mereciam repressão. Quando o menino era pego na rua pela polícia, passava por uma triagem onde se fazia um laudo; depois, uma assistente social "rotulava" o menino como carente, abandonado, inadaptado ou infrator; e o caso era levado ao juiz, que aplicava uma sanção, frequentemente a internação. O modelo anterior podia funcionar assim porque não se dirigia ao conjunto da infância do país. O que o estatuto fez foi separar questões de indagação jurídica das que tinham fundo social. Estas passaram a ser direcionadas ao Conselho Tutelar, tirando dos juízes a função de ‘assistentes sociais de toga’, para a qual não foram preparados (PRADO, 2000, p. 1).

Partindo desse contexto, este artigo se propõe a analisar a medida socioeducativa de

internação, no que tange ao aspecto da educação formal, em duas escolas localizadas no âmbito de unidades de internação (uma destinada a adolescentes do sexo masculino e, outra, ao sexo feminino) do Departamento Geral de Ações Socioeducativas (Degase⁵⁷), vinculado à Secretaria de Estado de Educação (Seeduc) do Rio de Janeiro.

Sendo assim, afora esta introdução, este artigo está sequenciado em outras três seções. A primeira apresenta as unidades de internação: a Escola João Luiz Alves (EJLA), destinada a adolescentes do sexo masculino, e o Centro de Socioeducação Professor Antônio Carlos Gomes da Costa (Cense Pacgc), voltado para o atendimento de adolescentes do sexo e gênero feminino. A segunda trata das duas escolas que atendem estas duas unidades de internação, a saber, o Colégio Estadual Candeia (CEC) e o Colégio Estadual Luiza Mahin (CELM). Por fim, são tecidas algumas considerações finais sobre os desafios enfrentados pela socioeducação no estado Rio de Janeiro, no âmbito da medida de internação, bem como da importância da reflexão deste tema atualmente.

As unidades de internação socioeducativas

Conforme evidenciado, foram pesquisadas duas escolas – o Colégio Estadual Candeia e o Colégio Estadual Luiza Mahin – localizadas no âmbito de duas unidades para adolescentes e jovens que recebem a medida socioeducativa de internação no estado fluminense: a Escola João Luiz Alves e o Centro de Socioeducação Professor Antônio Carlos Gomes da Costa.

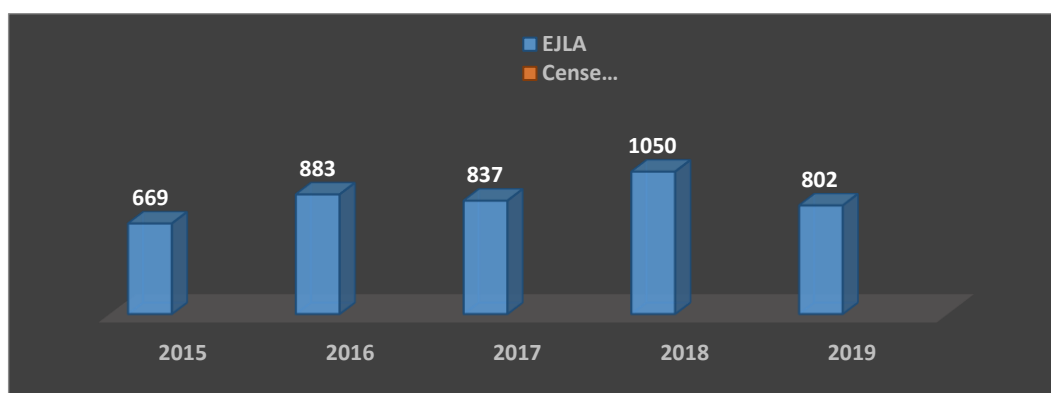
A Escola João Luiz Alves, inaugurada em 30/10/1926, localizada na Ilha do Governador/RJ, destaca-se no acautelamento de adolescentes no país, entre outros aspectos, por ser a única citada no primeiro Código de Menores, instituído no país por meio do Decreto nº 17.943-A/1927 (BRASIL, 1927), o qual, inclusive, trouxe em seus anexos as funções que deveriam compor o seu quadro de funcionários, bem como as gratificações destinadas a seus servidores. Criada por meio do Decreto nº 17.508/1926 (BRASIL, 1926), como a primeira Escola de Reforma do país, tratava-se, segundo relata Carlos e Alapanian (2013, p. 119), de uma instituição “destinada a receber os menores delinquentes para regenerá-los por meio do trabalho, educação e instrução, oferecendo-lhes um tipo de educação

⁵⁷ Criado pelo Decreto nº 18.493/1993, o Degase “é um órgão do Poder Executivo do Estado do Rio de Janeiro, responsável pela execução das medidas socioeducativas, preconizado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), aplicadas pelo Poder Judiciário aos jovens em conflito com a lei” (RIO DE JANEIRO, 1993, p. 01). Seu quadro de funcionários é composto em sua maioria por agentes socioeducativos (sendo que 65% são do sexo masculino e 5% são mulheres) anteriormente denominados agentes de disciplina e/ou agentes educacionais –, evidenciando o destaque desses servidores para o órgão.

diferenciada do ensino primário e secundário". Atualmente, a EJLA⁵⁸ é responsável por receber adolescentes e jovens, com idades entre 12 a 21 anos, do sexo masculino, que se encontram no cumprimento de medida socioeducativa de internação.

Com capacidade para 125 internos, a EJLA, não raro, encontra-se superlotada. O Gráfico 1 permite constatar que o número de internações na instituição vem, com algumas oscilações, paulatinamente aumentando no decorrer dos anos, revelando um avanço da ordem de aproximadamente 19,9%, no período de apenas quatro anos (2015-2019).

Gráfico 1 – EJLA: Total de internações de adolescentes – 2015-2019



Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados fornecidos pela Coordenação Estadual do Sistema Socioeducativo – Coess/Degase – 2020

Na prática, de modo geral, o gráfico reflete o agravamento do envolvimento de adolescentes e jovens com a ilicitude no Rio de Janeiro, possibilitando inferir que o estado vem enfrentando dificuldades para desenvolver políticas públicas que resultem no efetivo enfrentamento dos desafios que envolvem a socioeducação. Contudo, há que se observar aqui que o avanço do número de internações não pode ser caracterizado como um fenômeno que se constitui exclusividade do estado do Rio de Janeiro, haja vista que, lamentavelmente, vem se reproduzindo em todo país, refletindo-se, por conseguinte, na superlotação das unidades socioeducativas brasileiras. A esse respeito, convém observar que “em apenas seis anos, o número de adolescentes em privação e restrição de liberdade aumentou 58,6% no Brasil. De 16.940 jovens cumprindo alguma medida socioeducativa desse tipo em 2009, o índice passou para 26.868 em 2015” (VELLEDA, 2018, p. 01).

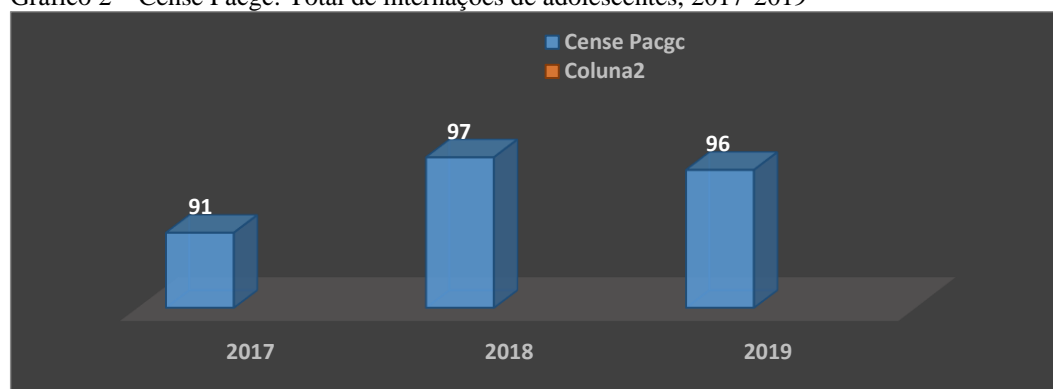
Já a segunda unidade de internação pesquisada, anteriormente denominada Educandário Santos Dumont (ESD), em maio de 2013 foi rebatizada para Centro de Socioeducação Professor Antônio Carlos Gomes da Costa, também situada na Ilha do Governador/RJ, corresponde a única

⁵⁸ O quadro de profissionais da EJLA é constituído por um corpo de gestores formado por um diretor e quatro diretores adjuntos, bem como por uma equipe constituída por agentes socioeducativos, técnicos (assistentes sociais, psicólogos e pedagogos), médicos (clínico geral e psiquiatra), dentista, enfermeiro, técnico-administrativos e cozinheiros.

unidade de internação e internação provisória destinada a adolescentes e jovens do sexo e gênero feminino do Estado do Rio de Janeiro. A data de sua criação ainda permanece desconhecida, pois “não existe histórico sobre esse tipo específico de atendimento, apenas o relato de antigos funcionários” (RIO DE JANEIRO, 2015, p. 10). Segundo Assis e Constantino (2001, p. 185), “a história da instituição não está registrada em nenhum arquivo público: SAM [Serviço da Assistência a Menores], Funabem [Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor], Feem [Fundação Estadual de Educação ao Menor], FCBIA [Fundação Centro Brasileiro para a Infância e Adolescência], Degase”. As autoras não chegam a relatar se o primeiro Abrigo de Menores de 1923 a ter um setor exclusivo para o sexo feminino foi o que deu origem ao Educandário Santos Dumont. Todavia, informam que “durante toda a sua história a unidade ocupou vários prédios, teve diversos nomes e muitas direções” (ASSIS; CONSTANTINO, 2001, p. 185). Segundo as autoras, tal situação decorre, dentre outros fatores, do “reduzido número de meninas e a pequena visibilidade da mulher envolvida na criminalidade” (ASSIS; CONSTANTINO, 2001, p. 184).

Atualmente, o Cense Pacgc⁵⁹ tem capacidade para o atendimento de 44 adolescentes e jovens, do sexo e gênero feminino, em cumprimento de medida socioeducativa de internação e internação provisória, com idades entre 12 e 21 anos. Conforme o gráfico 2, nessa instituição, embora em proporção bem menor, também foi observado o avanço percentual das internações – aproximadamente 5,5%, de 2017 para 2019 –, fenômeno que também vem ocorrendo nas instituições socioeducativas que acolhem adolescentes do sexo masculino.

Gráfico 2 – Cense Pacgc: Total de internações de adolescentes, 2017-2019



Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados fornecidos pela Coordenação Estadual do Sistema Socioeducativo - Coess/Degase – 2020

⁵⁹ O quadro de integrantes dessa unidade conta com um diretor e uma diretora adjunta, que dirigem a equipe de agentes socioeducativos (masculinos e femininos). Também possui um grupo da área da saúde composto por profissionais de enfermagem, medicina, odontologia, nutrição e saúde mental, além da equipe técnica (pedagogos, psicólogos e assistentes sociais), técnico-administrativos e cozinheiras.

Os resultados dos gráficos 1 e 2 constituem-se reflexo da realidade brasileira, que apresenta um cenário onde o quantitativo absoluto da prática de atos infracionais é majoritariamente associado ao sexo masculino, reforçando a compreensão de Assis e Constantino (2001), anteriormente destacada. Os dados vão ao encontro da maioria masculina, no país, no cumprimento da medida socioeducativa de privação de liberdade na socioeducação – 96% masculino e 4% feminino –, conforme revela o Levantamento Anual – SINASE 2017, realizado pela Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (BRASIL, 2019).

As escolas e a educação realizada nas unidades de internação

O Colégio Estadual Candeia e o Colégio Estadual Luiza Mahin são unidades escolares vinculadas à Diretoria Especial de Unidades Escolares Prisionais e Socioeducativas da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (Diesp/Seeduc), que atendem a adolescentes e jovens que cometeram atos infracionais e que se encontram acautelados na EJLA ou no Cense Pacgc, respectivamente.

No que tange ao espaço físico das escolas, existe uma nítida diferença entre a unidade masculina e a feminina. O Colégio Estadual Candeia está localizado na área interna da própria unidade de internação, ou seja, ocupa um espaço geograficamente localizado no interior da referida instituição. Por sua vez, o Colégio Estadual Luiza Mahin, embora funcionando no terreno da unidade socioeducativa, possui prédio próprio e independente do Cense Pacgc, o que, pelo menos visualmente, lhe possibilita uma identidade mais escolar.

Outro ponto a se destacar é que nenhuma das salas de aula da unidade masculina possui portas, estratégia estabelecida para resguardar a segurança e, assim, facilitar a visualização e o atendimento pontual, em caso de necessidade de intervenção por parte dos agentes socioeducativos.

Para um melhor entendimento da complexidade e diversidade que envolvem as escolas pesquisadas, o Quadro 1 apresenta algumas características do CEC e do CELM, sob uma perspectiva comparativa.

Quadro 1 – Comparativo entre os colégios das unidades de internação – 2015

Parâmetros	Colégio Estadual Candeia	Colégio Estadual Luiza Mahin
Unidade de internação	EJLA	Cense Pacgc
Público	masculino	feminino (sexo e gênero)
Gestão	01 diretor 03 diretores adjuntos	01 diretor 01 diretora adjunta

Secretaria	04 professores articulados	01 secretária escolar 01 auxiliar de secretaria
Quantitativo de professores	27	16
Origem dos professores	26 da Seeduc 01 do Degase/Seeduc	11 da Seeduc 05 do Degase/Seeduc
Sistema de ensino	modular e multisseriado	modular e multisseriado
Etapas escolares atendidas	Ensinos fundamental e médio	Ensinos fundamental e médio
Quantitativo de salas de aula	11	06
Quantitativo de turmas	21	09
Quantitativo de turmas (manhã)	10	05
Quantitativo de turmas (tarde)	11	04
Horário dos turnos	08h30 às 11h30 13h30 às 16h30	08h00 às 11h00 13h00 às 16h00
Avaliação	Provas, trabalhos e observação	Provas, trabalhos e observação
Existência de salas de leitura	sim	Sim
Idade dos alunos	12 a 21 anos	12 a 21 anos
Total de alunos atendidos	265	63

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados fornecidos pelos Colégios Estaduais Candeia e Luiza Mahin

As escolas funcionam de segunda a sexta-feira, nos turnos da manhã e da tarde. As turmas da manhã frequentam os cursos profissionalizantes à tarde e vice-versa. Além disso, conforme é possível constatar no Quadro 1, a jornada escolar diária desses adolescentes e jovens (3 horas) é inferior àquela estabelecida como mínima para o ensino fundamental no artigo 34 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), qual seja, 4 horas (BRASIL, 1996). O motivo para tal se deve ao fato de as unidades escolares inseridas no sistema socioeducativo possuírem uma matriz diferenciada, conforme informado pelas direções dos colégios. Nas escolas localizadas nas unidades de internação do Degase, o sistema de ensino é modular⁶⁰, utilizando-se como base o Programa Conexão de integração escolar, que fornece “em tempo real, informações detalhadas sobre os alunos da rede estadual de ensino, como notas, utilização do cartão do estudante, matrícula informatizada dos alunos, renovação de matrícula e lançamento de notas” (RIO DE JANEIRO, 2016, p. 03).

Essas instituições de ensino – CEC e CELM – integradas ao sistema socioeducativo seguem o mesmo calendário escolar do ensino regular, estabelecido pela Secretaria de Estado de Educação. Isso se deve ao fato de os adolescentes e jovens que as frequentam, a qualquer momento e a cargo da autoridade judiciária, poderem ser beneficiados com uma progressão de medida socioeducativa⁶¹ ou,

⁶⁰ De acordo com Andrade (2012, p. 19), “o Sistema Modular de Ensino caracteriza-se, sobretudo, pela concentração das atividades inerentes a cada matéria da grade curricular durante [...] [um determinado número de] horas por dia e por variável número de dias, de acordo com as cargas horárias previstas para cada campo disciplinar”.

⁶¹ A progressão de medida socioeducativa consiste na mudança, imposta pelo juiz da Vara de Execução de Medidas Socioeducativas (Vemse), de uma medida mais gravosa para uma menos gravosa, a citar, da privação de liberdade (internação) para a restrição de liberdade (semiliberdade). Ocorre por meio da reavaliação semestral da medida, sob responsabilidade da Vemse (BRASIL, 2012).

até, com a extinção da sua medida de internação, o que, em geral, deve se fazer acompanhar da matrícula em uma escola de ensino regular. Especificamente no que tange ao recesso escolar, observa-se que o sistema socioeducativo conta com uma política de oferta de atividades específicas durante esse período para os adolescentes e jovens que se encontram acautelados. Na prática, consistem em atividades desportivas que têm por objetivo incentivar atividades em grupo e desenvolvimento de censo de equipe.

Todos os adolescentes que chegam diariamente nas unidades de internação do Degase, “no prazo máximo de 7 (sete) dias úteis, a contar da data da sua entrada no Centro de Atendimento Socioeducativo” (RIO DE JANEIRO, 2018, Art. 60, § 1º) – independente da capacidade da unidade, da sala de aula e/ou de se declararem pertencentes a alguma organização criminosa (facção) –, devem ser matriculados nas escolas vinculadas a essas unidades. Além disso, diversos agentes entrevistados revelaram que todos os adolescentes admitidos nas escolas localizadas no âmbito das unidades socioeducativas e que não possuem documentos que comprovem sua escolaridade, são submetidos a uma prova de classificação preparada pela Diesp, para que possam ser inseridos no ano escolar mais adequado.

Embora, conforme preconizado no Sinase, a distribuição dos adolescentes e jovens por alojamento tome por referência a idade e a compleição física, as turmas escolares – em geral, multisseriadas, de modo a atender, de forma agregada, cada um dos dois segmentos do ensino fundamental (do 1º ao 5º ano e do 6º ao 9º ano) – apresentam características heterogêneas, sendo constituídas por alunos com diferentes idades e, por vezes, portes físicos desiguais. Os alunos, devidamente uniformizados, deslocam-se após o desjejum – no caso dos estudantes da manhã – até as escolas acompanhados pelos agentes de segurança socioeducativa que compõem o Grupo de Apoio Escolar (GAE)⁶². Uma vez no espaço escolar, os adolescentes são conduzidos às salas de aula correspondentes às suas turmas.

Os adolescentes têm um intervalo/recreio, durante as aulas, e um período de descanso após as refeições⁶³, sendo que, no contraturno escolar – em atenção ao Estatuto da Criança e do Adolescente, que em seu artigo 124 preceitua a realização de “atividades culturais, esportivas e de lazer” (BRASIL, 1990), bem como que se ofereça aos adolescentes e jovens acautelados “assistência religiosa, segundo

⁶² Equipe formada por dois agentes de segurança socioeducativa capacitados pela equipe técnica das unidades, cujo propósito é fomentar o vínculo educacional das internas.

⁶³ Diariamente são oferecidas cinco refeições nas unidades socioeducativas do Degase: café da manhã, almoço, lanche, janta e ceia. No caso do Cense Pacgc, o almoço é realizado no refeitório da unidade. Já no EJLA, devido à superlotação, é oferecido nos próprios alojamentos.

a sua crença, e desde que assim o deseje” (BRASIL, 1990) –, são oferecidas atividades (esportivas, religiosas, culturais e artísticas), obedecendo a horários estabelecidos pela unidade socioeducativa. Todavia, de acordo com os diretores das escolas pesquisadas, devido ao grande número de adolescentes – fato que, como na EJLA, configura superlotação e, por conseguinte, insuficiência de servidores –, tais atividades por vezes sofrem alterações, podendo até mesmo ser canceladas. A esse respeito, convém observar que as consequências da superlotação são totalmente nefastas ao trabalho socioeducativo, como demonstra a declaração da Promotora de Justiça Luciana Benisti, coordenadora do Centro de Apoio de Promotoria de Infância e Juventude do Estado do Rio de Janeiro, em entrevista ao jornal O Globo:

A superlotação é uma grande violação de direitos e ninguém discute isso, na medida em que ela precariza todos os serviços da unidade [socioeducativa], ela dificulta o deslocamento do adolescente pra ir para escola, pra fazer as refeições, para ser atendido pelas equipes. A superlotação tenciona as relações dentro das unidades, entre os adolescentes, entre os adolescentes e os agentes, ou seja, ela é uma violação de direitos por todos os ângulos e em todas as perspectivas (GLOBO, 2019, p. 30).

A superlotação traz a reboque a dificuldade e, até, a inviabilidade da implementação das ações socioeducativas previstas no ECA e no Sinase, contribuindo para que a aplicação das medidas de internação e semiliberdade resultem em situações de simples “aprisionamento”, que diversas vezes atentam contra a dignidade e garantia do direito à educação dos socioeducandos.

As unidades pesquisadas possuem salas de leitura que são frequentadas pelos alunos em companhia de professores e agentes capacitados junto à Biblioteca Central da Coordenação de Educação, Esporte, Cultura e Lazer (Cecel/Degase), cujas obras podem ser manuseadas no próprio local. No caso específico do Cense Pacgc, as obras podem ser retiradas por empréstimo pelas adolescentes, opção negada aos adolescentes e jovens acautelados na unidade masculina, haja vista, entre outros motivos, o fenômeno da superlotação.

Ainda em relação ao Quadro 1, é possível observar que os professores que atuam nas escolas vinculadas às unidades socioeducativas são oriundos da Seeduc, entretanto verificamos também a presença de professores originários do próprio Degase, em virtude de concursos realizados quando o Departamento não integrava a pasta da Secretaria de Educação. Embora todos esses professores sejam servidores estaduais admitidos por concurso público, os desafios dessa dupla forma de admissão causa certo desconforto, haja vista a diferença salarial⁶⁴ que ainda hoje permeia esses profissionais.

⁶⁴ Segundo informações dos entrevistados os vencimentos dos professores pertencentes aos quadros do Degase seriam bem superiores aos dos docentes oriundos da Seeduc.

Os docentes entrevistados declaram que receberam treinamento inicial para serem inseridos no sistema socioeducativo, bem como afirmam participar de formações continuadas promovidas pela própria Diesp. Contudo, embora essas formações venham se constituindo em um avanço no sistema socioeducativo do Rio de Janeiro, há que se destacar que ainda não são em número suficiente, bem como ainda precisam avançar, por exemplo, de modo a atingir todos os profissionais envolvidos no trabalho socioeducativo.

Observa-se que no ato da desinternação⁶⁵ (saída do adolescente da unidade de internação) e, por conseguinte, do seu desligamento da escola vinculada a essa unidade, é fornecida uma declaração escolar – seguida posteriormente do encaminhamento do respectivo histórico escolar –, de modo a possibilitar a continuidade de seus estudos em uma escola extramuros, quer na rede pública ou privada. A partir daí o adolescente enfrentará outros desafios, tais como a necessidade de ser matriculado em uma escola da rede regular de ensino sem sofrer preconceito por ter passado por uma instituição para adolescentes que cometeram atos infracionais.

Um dos diferenciais de uma escola vinculada ao sistema socioeducativo é, sem dúvida, a utilização dos materiais escolares pelos alunos: canetas, lápis, borrachas, régua, tesouras, colas, enfim todo o material comum ao universo educacional tem sua utilização vetada aos alunos fora da sala de aula das escolas do Degase. Aliam-se a essa lista de proibições o uso de livros e cadernos nos alojamentos (devido, por exemplo, a possível utilização das folhas como preparação de cigarros ou outros instrumentos de uso indevido). O consenso⁶⁶ é que tais objetos podem se transformar em potenciais instrumentos de agravo à integridade física dos adolescentes e servidores, bem como fontes de princípio de incêndio no caso de rebeliões, por exemplo. Embora seja compreensível o impedimento do uso desse tipo de material nos dormitórios, especialistas na área de educação, como Resende (2008) e Azaredo (2015), relatam que a prática regular da resolução de exercícios e pesquisas escolares fora do horário da escola é uma forma eficiente de fixar o aprendizado e fomentar o interesse pela matéria apresentada em sala de aula. Cabe, contudo, destacar que no Cense Pacgc, uma unidade feminina com número reduzido de internas, tal prática não é observada, sendo autorizado o uso desses materiais pelas adolescentes no interior dos seus respectivos alojamentos, com única exceção a objetos cortantes, como a tesoura.

⁶⁵ Decorrente de o adolescente ter sua medida socioeducativa de internação progredida (no caso para a semiliberdade ou para a liberdade assistida) ou, até mesmo, extinta.

⁶⁶ De acordo com a Divisão de Pedagogia (Diped) do Degase, essa norma foi estipulada no intuito de resguardar a integridade física dos adolescentes acautelados. Todavia, não tivemos acesso a nenhum documento que a formalize.

No contexto das escolas do Degase, a não realização das tarefas extraclasse se junta a outros aspectos, a citar, a defasagem idade/ano escolar, como mais um fator a ser superado com vistas ampliar as possibilidades de potencializar a aprendizagem dos adolescentes que se encontram cumprindo medida socioeducativa. Mais especificamente, é muito comum nas escolas do Degase os professores atenderem alunos com baixo grau de escolaridade em relação à sua idade, fato que acaba por notabilizar a referida defasagem como mais uma característica desses alunos. Esse fenômeno veio à tona nas palavras de uma das professoras entrevistadas:

Eu tenho alunos analfabetos funcionais, porque os que vêm para cá [os adolescentes infratores] são o refugio lá de fora [...]muitos não estavam na escola. Então, a maioria deles não sabe ler, não sabe escrever, [são] analfabetos funcionais! Temos alunos que dizem ter escolaridade, mas não sabem fazer nada. Temos alunos do ensino médio que não sabem fazer uma conta de subtração. Então... falta muita coisa! (RIBEIRO, 2015, p. 95-96).

A defasagem idade/ano é um desafio que persiste nas escolas brasileiras. Para Valle e Costa (2010, p. 49), essa distorção, concomitantemente com outros fatores, como repetência, evasão e a qualidade do trabalho docente, “têm sido apontados, em diferentes pesquisas, como responsáveis pela situação degradante do nosso ensino em todos os níveis”. Lamentavelmente, tal problemática é facilmente constatada nas instituições educacionais vinculadas às unidades de internação do sistema socioeducativo do Estado do Rio de Janeiro.

Considerações finais

De modo geral, observa-se que alguns dos desafios enfrentados pelas escolas que funcionam no Degase também são encontrados nas demais instituições educacionais que funcionam fora do sistema socioeducativo: falta de infraestrutura adequada, superlotação e defasagem idade/ano escolar, entre outros aspectos, são características que não se limitam aos adolescentes e jovens que cumprem medida de internação no Degase, mas que podem ser identificadas em parte significativa das escolas que estão fora dos muros de uma unidade socioeducativa.

Destaca-se que na estrutura organizacional do Degase, mais precisamente no quantitativo de funcionários existentes, conforme dados do Sindicato dos Servidores da Carreira Socioeducativa do Estado do Rio de Janeiro (Sind-Degase), que os agentes de segurança socioeducativa (masculino e feminino) compõem a categoria profissional mais numerosa, cerca de 70%. Tal cenário aponta para o fato de que no sistema socioeducativo do Rio de Janeiro a primazia pela segurança é uma realidade inequívoca. Por outro lado, constata-se a relevância deste servidor público, que embora “seja

responsável pela segurança na unidade de internação, suas atividades não se restringem à manutenção da ordem e à coerção”, uma vez que “os princípios da socioeducação preveem a interação permanente e contínua com o adolescente” (ADAMI; BAUER, 2013, p. 132).

Por fim, convém observar que os partidários da luta para afastar os adolescentes da criminalidade parecem estar em desvantagem, haja vista, por exemplo, o avanço do número de internações nas unidades socioeducativas, não só no estado do Rio de Janeiro, mas, de modo geral, no país. O descaso, o preconceito e a intolerância em relação aos adolescentes e jovens envolvidos com a ilicitude parecem vir aumentando no país, onde falta solidariedade e sobeja o desprezo pelas minorias. Tais comportamentos expressam o desinteresse pelo outro, característica de uma sociedade neoliberal centrada nos valores propagados pelo capitalismo, em que os adolescentes e jovens vinculados ao sistema socioeducativo vêm sendo colocados à margem dessa sociedade que, por si só, já os estigmatiza. Em meio a esse contexto, cabe ao Estado o desenvolvimento de políticas públicas capazes de propiciar o enfrentamento dessa realidade que, se por ele esquecida, lembrará a todos da sua existência.

Referências bibliográficas

ADAMI, Andreza; BAUER, Marcela. Perfil e prática do agente de segurança socioeducativa: Recomendações para a Subsecretaria de Atendimento às Medidas Socioeducativas de Minas Gerais. Dissertação (Mestrado) - Fundação Getúlio Vargas, Escola de Administração Pública de São Paulo, 2013. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/11372/Marcela%20Bauer_Andreza%20Adami_%20disserta%C3%A7%C3%A3o.final.pdf?sequence=1>. Acesso em: 25 jul. 2016.

ANDRADE, Maria de Fátima Ramos de. Uma sala de aula na proposta de ensino modular : espaço a ser retomado. **Augusto Guzzo Revista Acadêmica**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 18-34, aug. 2012. Disponível em: <http://www.fics.edu.br/index.php/augusto_guzzo/article/view/69>. Acesso em: 02 jul 2020.

AZAREDO, Marina. Lição de casa: um dever para todo dia. Educar para Crescer, 2015. Disponível em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/licao-de-casa-547565.shtml>>. Acesso em: 27 nov. 2015.

ASSIS, Simone Gonçalves de; CONSTANTINO, Patrícia. Filhas do Mundo: infração juvenil feminina no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2001. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=htNRAwAAQBAJ&pg=PA184&lpg=PA184&dq=educand%C3%A1rio+santos+dumont+foi+criada&source=bl&ots=HzgL_zQmfA&sig=ZSnC57beG6vxlC8UnmyAQBffj_I&hl=pt-BR&sa=X&ved=0ahUKEwi2_cO1367KAhXEh5AKHfcFC4UQ6AEILjAD#v=onepage&q=educand%C3%A1rio%20santos%20dumont%20foi%20criada&f=false>. Acesso em: 16 jan. 2016.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm>. Acesso em: 24 jan. 2020.

_____. Conselho Nacional do Ministério Público. Panorama da execução dos programas socioeducativos de internação e semiliberdade nos estados brasileiros/ Conselho Nacional do Ministério Público. Brasília: CNMP, 2019.

_____. Decreto nº 17.508, de 04 de novembro de 1926. Aprova o regulamento da Escola João Liuz Alves. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-17508-4-novembro-1926-501243-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 24 jan. 2020.

_____. **Decreto nº 17.943-A, de 12 de outubro de 1927.** Código dos Menores. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/D17943Aimpressao.htm>. Acesso em: 24 jan. 2020.

_____. Levantamento Anual SINASE 2017. Brasília: Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, 2019. Disponível em: <<https://prioridadeabsoluta.org.br/wp-content/uploads/2016/05/levantamentoanualdosinase2017.pdf>>. Acesso em: 02 jul. 2020.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 21 jul. 2020.

CARLOS, Viviani Yoshinaga; ALAPANIAN, Silvia. Os fundamentos que sustentaram o surgimento das escolas de reforma no Brasil. *Serv. Soc. Rev.*, Londrina, v. 15, n. 15, p. 103-129, jun. 2013. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/ssrevista/article/view/16104>>. Acesso em: 18 jul. 2020.

GLOBO, O. Número reduzido de agentes do Degase pode facilitar novas rebeliões, dizem ex-funcionários. 03 Nov. 2019. Disponível em: <<https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2019/11/03/numero-reduzido-de-agentes-no-degase-pode-facilitar-novas-rebelioes-dizem-ex-funcionarios.ghtml>>. Acesso em: 21 jul. 2020.

MARQUES, Elias P; PELICIONI, Maria C F; PEREIRA, Isabel M T B. Educação Pública: falta de prioridade do poder público ou desinteresse da sociedade?. *Rev. bras. crescimento desenvolv. hum.* [online]. 2007, vol.17, n.3 [citado 2020-01-24], pp. 8-20. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbcdh/v17n3/02.pdf>>. Acesso em: 24 jan. 2020.

PRADO, Ricardo. Temos de defender os jovens. *Nova Escola*, [s. L.], 01 jun. 2000. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/974/temos-de-defender-os-jovens#>. Acesso em: 18 jul. 2020.

RESENDE, Tânia de Freitas. Entre escolas e famílias: revelações dos deveres de casa. *Paidéia*, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v18n40/14.pdf>>. Acesso em: 27 nov. 2015.

RIBEIRO, Paulo Fernando Lopes. Entrevistas no Degase. TudoAnotado.net – Transcrição de Áudios, 2015.

RIO DE JANEIRO. Centro de Socioeducação Professor Antônio Carlos Gomes da Costa. PPP – Projeto Político Pedagógico. Rio de Janeiro: Degase, 2015.

_____. Centro de Socioeducação Professor Antônio Carlos Gomes da Costa. Regimento Interno. Rio de Janeiro: Degase, 2019.

_____. Decreto nº 46.525, de 13 de dezembro de 2018. Aprova o Regimento Interno do Departamento de Ações Socioeducativas – DEGASE, da Secretaria de Estado de Educação, e dá outras providências.

_____. Secretaria de Estado de Fazenda e Planejamento do Rio de Janeiro. Centro de Tecnologia da Informação e Comunicação do Estado do Rio de Janeiro. 2016. http://www.proderj.rj.gov.br/uploads/licitacao/01092017_115519Termo_deReferencia_AnexoI_23ago17.pdf. 2016. Acesso em: 22 Out. 2019.

_____. Decreto nº 18.493, de 26 de janeiro de 1993. Institui o Departamento Geral de Ações Socioeducativas (Degase).

VALLE, Bertha de Borja Reis do; COSTA, Marly de Abreu. Políticas Públicas em Educação. v. 1. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2010.

VELLEDA, Luciano. Em seis anos, número de jovens cumprindo medida privativa de liberdade aumenta em 58,6%. RBA-Rede Brasil Atual, 09/02/2018. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/2018/02/em-seis-anos-numero-de-jovens-cumprindo-pena-aumenta-em-58/>. Acesso em: 02 jul. 2020.

**DOCÊNCIA EM CONTEXTOS DE PRIVAÇÃO LIBERDADE: O
TRABALHO ATUAL DO PEDAGOGO NO PROCESSO DE
ALFABETIZAÇÃO NA FUNDAÇÃO CASA**

LIMA, Tatiana Pereira⁶⁷

RESUMO

O presente trabalho tem como proposta apresentar as questões do cotidiano no processo de alfabetização pelos e pelas profissionais pedagogos e pedagogas junto aos e as adolescentes que se encontram em cumprimento de Medida Socioeducativa de Internação na Fundação CASA (SP-Brasil), privados de sua liberdade devido ao cometimento de ato infracional. É sabido que essa população apresenta uma grande defasagem idade x série/ano, um grande percentual de adolescentes e jovens em uma condição de analfabetismo funcional, conforme classificação do INAF (Indicador de Alfabetismo Funcional), e um dos desafios da juventude das periferias brasileiras é o acesso a uma educação de qualidade, onde a ONG “Todos pela Educação” apontou em estudo de dados da PNAD (Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios) que 62% dos jovens entre 15 a 17 anos estavam fora da escola. Tendo em vista, que é necessário buscar alternativas para minimizar a diferença na defasagem escolar, dando um maior protagonismo e possibilidade de inserção social desse adolescente, ao qual o período na instituição é sazonal e precisa ser impactante para que o jovem busque um outro modelo de vida que não seja a alternativa da criminalidade. Contudo, não basta oferecer um modelo de educação desconectada das reflexões objetivas e subjetivas do seu projeto de vida, já que o retorno desse e dessa jovem adolescente, em geral, é a volta à sua realidade periférica. Esse estudo apresentará análise de dados quantitativos e qualitativos sobre o trabalho de alfabetização atualmente realizado na instituição; aspectos reflexivos se o mesmo é para um viés libertador ou disciplinador, de inclusão ou exclusão a estes e estas adolescentes que se encontram institucionalizados por um período significativo de suas vidas, e, por fim quem são esses e essas profissionais pedagogos e pedagogas que laboram na instituição. Como base teórica será apresentada a importância da contribuição do Patrono da Educação Brasileira, o Educador Paulo Freire e o educador Antônio Carlos Gomes da Costa, afinal uma prática educativa para o exercício da cidadania e transformadora, também passa pelo o “estar junto do educando”, através de uma relação que envolve consentimento, reciprocidade e respeito mútuo.

Palavras-chave: Pedagogo. Alfabetização. Adolescência. Socioeducativo. Protagonismo.

⁶⁷ Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO), mestranda. Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo (FCASA), servidora pública, tatisasc@gmail.com.

Justificativa

A Fundação CASA é a instituição responsável pela execução de medidas socioeducativas de privação da liberdade (Semiliberdade e Internação), a adolescentes de 12 anos a 21 anos incompletos, no Estado de São Paulo. Onde a partir de dados do Núcleo de Produção de Informações Estratégicas (NUPRIE), no Boletim Estatístico Semanal de 10/05/2019, a instituição encontrava-se com 8.041 adolescentes, sendo 95,81% classificado como meninos e 4,19% como meninas.

É constituída de 10 Divisões Regionais e um Polo, possuindo em cada um deles Centros de Atendimento subordinados, onde os(as) adolescentes e jovens cumprem a Medida Socioeducativa determinada pelo Poder Judiciário, ao qual totaliza-se 142 Centros de Atendimento em todo o Estado de São Paulo, conforme apontado no site da Instituição.

Em cada Centro de Atendimento possui um Setor Pedagógico, onde o(a) profissional pedagogo(a) tem atribuições dentro deste setor, divididas entre: Estrutura e Funcionamento, ou seja, cuida da parte burocrática, tais como a regularização da documentação escolar do adolescente e de demais documentos de natureza administrativa, e uma outra frente de atribuição está relacionada a Práticas Educativas cuja atuação principal é realizar o acompanhamento diário da rotina pedagógica e, em alguns casos, desenvolverem atividades, como por exemplo: referentes ao reforço escolar e alfabetização.

É sabido que um dos desafios da juventude das periferias brasileiras é o acesso a uma educação de qualidade, onde a ONG “Todos pela Educação” apontou em estudo de dados da PNAD (Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios) que 62% dos jovens entre 15 a 17 anos, estavam fora da escola.

Os altos números de evasão e de defasagem escolar, principalmente na juventude das regiões periféricas, refletem também na população que se encontra cumprindo medida socioeducativa de Internação na Fundação CASA. Esse fato é percebido no dado consolidado pela Gerência Escolar que se refere a defasagem idade x série/ano, onde chega a um percentual de praticamente 97% dos e das adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa.

Considerando que a instituição necessita avançar nas questões sobre a defasagem escolar e, conseqüentemente, ao número considerável de adolescentes não alfabetizados, que entram e saem da instituição por vezes sem mudanças significativas, a aquisição do conhecimento da leitura e da escrita é reconhecida como uma das necessidades fundamentais para o indivíduo ser inserido socialmente.

Levando em consideração principalmente que a prática pedagógica para o acesso à oportunidade em adquirir o saber como um(a) cidadão(ã) alfabetizado(a) é importante, pensando em

aspectos que possam colaborar quanto a autoestima, redução da reincidência, estímulo para continuar a estudar e pela educação, reestabelecer um novo projeto de vida.

A ideia da pesquisa é levantar informações, tais como: existe ou não o trabalho alfabetizador na instituição? Quantos são e quem é o Pedagogo(a) que trabalha na Fundação CASA? É necessário realizar um trabalho focado para estes profissionais alfabetizadores(as)? Além de analisar como este trabalho está sendo realizado atualmente pela instituição via seus profissionais pedagogos(as) no contra turno do Ensino Formal.

Para tanto, a partir desses diagnósticos ao final, verificar suas potencialidades, limites e desafios, ou seja, focar a pesquisa na ação do profissional pedagogo, observando se o trabalho realizado por estes(as) profissionais estão pautados para possibilitar ao(a) educando(a) uma compreensão da leitura de mundo, fazendo com que o (a) adolescente tenha uma compreensão do seu lugar como cidadão e cidadã na sociedade.

O educador social precisa estar sempre atento à possibilidade de mudanças, não somente pela inquietude, mas pela indignação com práticas educativas equivocadas e discriminatórias que também fazem parte do cotidiano educativo, a fim de que, durante o processo educativo, possa corrigir rotas, redefinir caminhos e rever posturas inadequadas, construindo permanentemente o conhecimento. (GRACIANI, 2014. p.31).

Uma das tarefas destinadas a essa população adolescente, durante o período de privação da liberdade não alfabetizada, poderá ser aperfeiçoada em uma prática de alfabetização cidadã que respeite a sua história de vida e que foque em assuntos que auxiliem em sua formação como indivíduo, voltados a aspectos para a consciência de seu papel social, conhecendo os seus direitos individuais e coletivos, os deveres, e principalmente que se reconheçam como sujeitos de direitos.

E, neste sentido, compreender se esses(as) educandos(as) que estão em cumprimento de medida socioeducativa de internação e que ainda se encontram em um nível de analfabetismo funcional, conforme classificação do INAF (Indicador de Alfabetismo Funcional), estão tendo a possibilidade a partir da prática do(a) profissional pedagogo(a), de ter uma percepção mais aprofundada da realidade brasileira sobre o seu lugar e papel nessa sociedade desigual, racista, preconceituosa e excludente de acesso a direitos fundamentais à uma parcela da sociedade, para além da aquisição de um conhecimento de saber ler e escrever.

Em linhas gerais, será realizado nesta pesquisa um estudo do trabalho que é feito na instituição a partir do perfil desses(as) profissionais, com uma compreensão geral sobre o seu papel,

possibilidades, dificuldades, além da observação quanto a crítica, a temática da alfabetização de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação.

Objetivo Geral

Apresentar quem são e qual o modelo de trabalho na alfabetização realizado pelo profissional pedagogo no contra turno do Ensino Formal na Fundação CASA aos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação.

Objetivos Específicos

- Apresentar o suporte institucional para a realização do trabalho sobre alfabetização;
- Identificar o perfil dos profissionais pedagogos que laboram na Fundação CASA;
- Analisar se o trabalho desenvolvido contribui para que o adolescente não alfabetizado se insira socialmente com saberes para além da aquisição do conhecimento da leitura e escrita;

Metodologia

Para obter os resultados e respostas acerca da problematização retratada neste trabalho, foi realizado um levantamento de documentação sobre os afazeres do pedagogo no processo de alfabetização de adolescentes e jovens, utilizando como subsídio documentos externos e internos que orientam a medida socioeducativa, concepções de alfabetização, o papel do profissional pedagogo, entre outros. Desta forma, estudando trabalhos acadêmicos, artigos, legislações, livros e afins.

O estudo deste trabalho é fundamentado em ideias e pressupostos de teóricos que apresentam significativa importância na definição e construção dos conceitos discutidos nesta análise: inclusive os fundamentados na teoria do Educador Paulo Freire.

Como uma estratégia metodológica para identificar o real trabalho realizado na Instituição, foram coletadas informações por meio de aplicação de questionário a pedagogos e pedagogas de base, além de entrevista com a superintendente pedagógica. Para complementar a análise conceitual desse trabalho, foi realizada uma entrevista com um Instituto que tem expertise na Educação de Jovens e Adultos, pautados nos princípios freirianos, que é o caso do Instituto Paulo Freire, por meio da Doutora Sônia Couto.

Tendo em vista que o objetivo da pesquisa é identificar o trabalho realizado atualmente com as experiências e opiniões dos(as) profissionais, o questionário elaborado, e que será aplicado a um a

um quantitativo de profissionais pedagogos(as), tem como método de elaboração o que a professora Maria Lima denomina de “questões de mensuração direta” que auxiliarão na compreensão do perfil (ocupação, nível de escolaridade, idade, cor, experiência profissional) e “questões de mensuração indireta” na ótica de colher informações como opiniões, atitudes, satisfação, preferências, crenças e motivações.

Será observado também para que as questões não possibilitem respostas dicotômicas, perguntas que terão um escalonado de alternativas, zelando pelo cuidado de não deixar o(a) respondente com sentimento de estar sendo julgado mesmo nas questões mais delicadas.

O questionário utiliza o método etnológico criado por Harold Garfinkel, pois esse trabalho é realizado em uma perspectiva compreensiva e não explicativa, porque por mais que se tenham diretrizes internas e externas a instituição que orientam e determinam o trabalho socioeducativo, as pessoas que ali laboram também trazem para as suas ações o que elas constroem socialmente.

A etnometodologia referir-se-ia, pois, a “um estudo sobre a organização do conhecimento de um membro sobre suas atividades ordinárias; sobre seu próprio empreendimento organizado, onde o conhecimento é tratado por nós como parte do mesmo ambiente que ele também organiza. (HAGUETE apud GARFINKEL, 1974, p. 47).

Em suma, a etnometodologia estuda e analisa as atividades cotidianas das pessoas de uma comunidade ou organização, buscando descobrir a maneira como elas se tornam válidas, tendo em vista que a observação sobre o fenômeno é uma característica singular da ação, ou seja, descobrir os métodos que as pessoas utilizam no cotidiano a fim de construir a realidade social, descobrindo também a natureza da sociedade que elas constroem.

Buscou acessar a disponibilidade para tal participação nessa fase da pesquisa, uma dupla de pedagogos e uma dupla de pedagogas por Divisão Regional e Polo, a saber: Regional Metropolitana I (Franco da Rocha), Regional Metropolitana IV (Oeste), Regional Metropolitana V (Norte), Regional Litoral, Regional Campinas, Regional Vale do Paraíba, Regional Oeste, Regional Norte, Regional Sudoeste e Polo ABCD. Na Regional Metropolitana III (Leste 2), devido ao trabalho prioritariamente atender Centros de Atendimento Socioeducativo de Internação Provisória, será aplicado o questionário a apenas dois profissionais. A indicação dos profissionais que participarão dessa pesquisa será por meio da Diretoria Regional.

A sugestão foi de que fossem encaminhados e recebidos por e-mail, os questionários aos 4 pedagogos por Divisão Regional, com exceção da DRM III que será para apenas dois, totalizando assim das 11 Divisões Regionais do Estado de São Paulo, 42 questionários. E a partir desse universo

de pedagogos (as) buscar algumas diferenças advindas por Regionalidade, Cor, Gênero, Faixa-etária, Perfil do Centro e outros.

E este questionário se utilizou de recurso no contexto da Tecnologia da Informação, onde este documento será criado on-line, especialmente tendo em vista que seria muito difícil conseguir coletar informações de todo o Estado de São Paulo, devido à escassez de tempo e recursos financeiros.

Além do mais, conforme apresentado pelo professor Danilo Torini, existem diversas vantagens para o uso de questionário on-line, entre elas: a possibilidade de um alcance global, possui um baixo custo, possibilita uma economia no tempo de aplicação, agilidade na tabulação e flexibilidade no preenchimento.

Ressalta-se que todo o contato realizado com os(as) pedagogos(as) participantes dessa pesquisa se deu, por meio de comunicação: correio eletrônico e telefone.

Uma outra técnica de coleta de informação para a realização da pesquisa foi a entrevista, onde teve como foco “apreender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam”, sobre a alfabetização na Fundação CASA. Por isso, a ideia de entrevistar uma pessoa da Fundação CASA e uma outra de fora, mas que realiza um trabalho de Educação para Jovens e Adultos. A profissional da Instituição foi a Superintendente Pedagógica e fora da Fundação CASA foi a Diretora do Centro de Referência do Instituto Paulo Freire.

Cabe ressaltar que o roteiro da Entrevista tanto para a Superintendente Pedagógica, quanto para representante do Instituto Paulo Freire, não sofreu alterações mesmo após a análise dos dados apresentados na devolutiva dos questionários, preenchidos pelas pedagogas.

A proposta do questionário aos e às profissionais pedagogas(as) e representante interno e externo da Instituição que tem autonomia para repensar a execução desse processo de estudo, teve como uma proposta de ir além do modelo de descrição.

Na análise o propósito é ir além do descrito, fazendo uma decomposição dos dados e buscando as relações entre as partes que foram decompostas e por último, na interpretação – que pode ser feita após a análise ou após a descrição – buscam-se sentidos das falas e das ações para se chegar a uma compreensão ou explicação que vão além do descrito e analisado. (MINAYO, 2016. p. 73).

E em complementação metodológica será utilizado o recurso do formato de dados orais, antecedente as entrevistas. “A principal marca dessa técnica é a existência de textos e material documental sobre a história do indivíduo já objetificados, ou seja, escritos sem a intervenção de um pesquisador”. (LIMA, 2016. pg. 32). Sendo esta prática essencial para analisar a trajetória de vida.

Para a professora Maria Lima a entrevista é uma das principais formas de coletar dados, portanto para o sucesso de uma boa entrevista ela nos dá algumas sugestões, ao qual será levado em consideração por esta pesquisadora, em diversos aspectos, tais como: pensar muito bem quanto ao conteúdo das perguntas, pois são elas que irão dar a qualidade e a consistência das informações; ter o roteiro da entrevista, mas não permitir o mesmo amarrar o diálogo compreendendo que a fluência da conversa é de suma importância; evitar que o(a) entrevistado(a) busque por uma aprovação desta entrevistadora; se apropriar de informações prévias sobre o/a entrevistado(a); e não iniciar a entrevista com questionamentos polêmicos.

Também terá o devido cuidado na condução da entrevista, onde a forma de registro será em fazer a gravação. “Tem como vantagem o fato de permitir transcrever literalmente a fala das entrevistadas, mantendo duas formas permanentes de registro (o áudio e o texto” (LIMA, 2016. Pg. 36), possibilitando uma transcrição completa da entrevista.

Enfatiza-se duas entrevistas: uma interna e uma externa à Instituição, para buscar o que é comum e o que é singular entre a compreensão e atuação das pessoas entrevistadas sobre o papel do (a) Pedagogo (a) na Alfabetização de jovens e adultos na privação de liberdade, mas, em hipótese nenhuma será realizado uma leitura de “generalização estatística”, o que a professora Maria Lima chama de uma análise errônea para quantificar respostas e perfis.

Por fim, esta pesquisa que está analisando o trabalho atual do(a) profissional pedagogo(a) no processo de alfabetização de adolescentes na Fundação CASA, tem como o intuito apresentar o resultado das hipóteses iniciais desse projeto, que é saber se é necessário pensar um trabalho continuado aos profissionais com essa atribuição na instituição e se o trabalho realizado está indo além de ensinar a ler escrever, através de abordagens como: protagonismo, autonomia, cidadania, desigualdade social, respeito à diferença, à diversidade sexual, de raça e de gênero, entre outros, questões estas de suma importância para a formação do(a) adolescente como sujeito de direitos e agente transformador(a) da realidade.

Referencial Teórico

A temática dessa presente pesquisa: “O Trabalho atual do pedagogo no processo de alfabetização na Fundação CASA”, nos apresenta questões a serem refletivas principalmente no que se refere a atuação do profissional pedagogo como alfabetizador ou alfabetizadora.

Para fundamentar o presente estudo foram escolhidos três campos conceituais básicos: “O analfabeto”, em: Ana Maria de Oliveira Galvão e Maria Clara Di Pierro.

A alfabetização é considerada um dos pilares da cultura contemporânea, pelo valor que a leitura e a escrita adquiriram no modo de vida nas sociedades urbano-industriais permeadas pela ciência e tecnologia, e também por ser uma ferramenta que permite o desenvolvimento de outras habilidades igualmente valorizadas nesse âmbito. (GALVÃO e PIERRO, 2007. p.13).

A compreensão trazida aqui sobre alfabetização em hipótese nenhuma trará uma visão de que o adolescente analfabeto vive em uma “cegueira”, e que a alfabetização do mesmo causará uma saída das “trevas da ignorância”. Ou o uso de um discurso higienista e sanitarista que aborda o analfabetismo como: um mal, uma praga, uma doença passível de erradicação ou até mesmo como: inimigo do desenvolvimento pessoal e social.

Mas, é trazer a ideia de que o adolescente e jovem analfabeto, devem ser vistos como um indivíduo produtor de cultura e de saberes com um viés de que a leitura do mundo precede a leitura da palavra.

E que alfabetizá-los seja uma possibilidade de minimizar o preconceito e dificuldades cotidianas, ao qual nessa sociedade e momento histórico a palavra escrita está sempre presente, e que a ausência desse conhecimento pode ser determinante para uma maior exclusão devido aos rótulos pejorativos e a desqualificação simbólica que a sociedade dita.

Afinal é também necessário refletir sobre: “a importância de se reafirmar, aqui, que a alfabetização e a educação ao longo da vida constituem um direito e não uma ação de filantropia, realizada por alguns educadores de “boa vontade””. (GALVÃO e PIERRO, 2007. Pg.100).

Um outro campo conceitual nesta pesquisa está focado em “**Pedagogia e o profissional Pedagogo**”, em: José Carlos Libâneo, professor vinculado a uma Pedagogia Crítico-Social dos conteúdos ensinados e que não são significativos para a vida do educando, pois não é levado em consideração a realidade dos mesmos, o contexto sócio cultural e institucional.

A ideia é ir além da compreensão simplista e reducionista de que Pedagogia é o modo como se ensina. “Ela é um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa”. (LIBÂNEO, 2010. Pg.30). Ou seja, uma ação educativa com objetivo sociopolítico, afinal é compreender como o contexto ao qual o educando está inserido influencia e como ele pode ser modificado. “É devido a esse caráter sócio-histórico que o pedagogo polonês Suchodolski considera a Pedagogia uma ciência sobre a atividade transformadora da realidade educativa”. (LIBÂNEO, 2010. Pg.30).

Para José Carlos Libâneo o profissional pedagogo stricto sensu, deve estar qualificado para atuar em vários espaços educativos atendendo as demandas socioeducativas de tipo formal, não

formal e informal, adotando estratégias pedagógicas de superação da desigualdade, tais como: uma educação preparatória para o mundo do trabalho, uma formação para a cidadania crítica, a preparação para a participação social e a formação ética.

E, por fim o terceiro campo conceitual que se inter-relaciona como os demais campos dessa pesquisa, irá trazer aspectos como: **“A Prática de uma educação cidadã e transformadora”**, em: Paulo Freire o patrono da Educação Brasileira e Antônio Carlos Gomes da Costa que foi um dos principais redatores do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Trazendo uma compreensão de que ensinar ler e escrever, “não se trata de um assunto intrascendente de ba, be, bi, bo, bu, da memorização de uma palavra alienada, mas de uma difícil aprendizagem para “nomear o mundo”. (FREIRE, 1980. Pg.75).

É possibilitar uma educação onde a dialogicidade seja a essência da educação como prática da liberdade, respeitando o conhecimento prévio do educando em uma compreensão de que eu também estou aprendendo ao ensinar e que este conhecimento trocado seja a possibilidade de uma formação cidadã capaz de transformar a realidade social. “Com relação aos meus alunos, diminuo a distância que me separa de suas condições negativas de vida na medida em que os ajudo a aprender não importa que saber, o do torneiro ou do cirurgião, com vistas à mudança do mundo, à superança das estruturas injustas, jamais com vistas a sua imobilização”. (FREIRE, 1996. Pg. 138). Para isso é necessário utilizarmos uma “pedagogia problematizante” e não uma “pedagogia dos depósitos”.

Para educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos -, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada”. (FREIRE, 2017, p. 116).

E uma compreensão de uma educação cidadã para esses adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação ao qual o Antônio Carlos Gomes da Costa, apresenta como: “adolescentes em dificuldade”, faz sentido falar do seu livro: “Pedagogia da Presença: da solidão ao encontro”. Onde para ele o caminho de emancipação está baseado em tornar-se fonte de iniciativa, de liberdade e de compromisso consigo mesmo e com os outros, integrando, de forma positiva, as manifestações desencontradas de seu querer ser”. (COSTA, 1997. Pg. 31).

Para tanto a prática educativa dirigida a esses adolescentes e jovens concretamente deve estar estruturada na importância das normas e limites para o bem de cada um e de todos e que os mesmos podem e devem participarem na elaboração, discussão e revisão dessas normas.

Em suma, uma prática educativa para o exercício da cidadania e transformadora, também passa por “estar junto do educando”, através de uma relação que envolve consentimento, reciprocidade e respeito mútuo.

Resultados e Discussões

É importante explicar que este trabalho se encontra em andamento, onde o mesmo compõe o projeto para a Dissertação do Mestrado: Estado, Governo e Políticas Públicas da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, com a temática: “Limites e possibilidades do pedagogo na Alfabetização: Trabalho pedagógico na alfabetização de adolescentes na Fundação CASA, ao qual será defendido no final de 2020, por esta pesquisadora.

Este trabalho de pesquisa tem algumas hipóteses iniciais e as mesmas serão apresentadas de maneira separadas, entre: as que pertencem ao Campo Institucional e as que se relacionam ao Campo Individual.

Como hipótese institucional, podemos citar algumas expectativas, entre elas: a importância da elaboração de um projeto de alfabetização específico para esse ambiente de privação da liberdade; a necessidade de proporcionar uma formação continuada aos profissionais pedagogos ligado ao trabalho alfabetizador (a alfabetização, a educação de jovens e adultos, a realidade brasileira), focado para uma teoria crítica da educação; possibilitar espaços para trocas de experiências entre os profissionais pedagogos da própria instituição com especialistas do campo de estudo; além, da importância em aperfeiçoar-se na coleta de dados estatísticos.

Onde o intuito do trabalho realizado seja de maior efetividade e de cumprimento ao previsto no Parâmetro da Gestão Pedagógica no atendimento socioeducativo, referente ao desenvolvimento pessoal e social do adolescente, conforme abaixo:

As ações socioeducativas devem exercer uma influência sobre a vida do adolescente, contribuindo para a construção de sua identidade, de modo a favorecer a elaboração de um projeto de vida, o seu pertencimento social e o respeito às diversidades (cultural, étnico-racial, de gênero e orientação sexual), possibilitando que assuma um papel inclusivo na dinâmica social e comunitária. Para tanto, é vital a criação de acontecimentos que fomentem o desenvolvimento da autonomia, da solidariedade e de competências pessoais relacionais, cognitivas e produtivas. (SINASE, 2006, p. 52).

No que se refere ao campo individual, acredito apresentar duas realidades: uma de profissionais dispostos e abertos para novos espaços de reflexão e formação, mas também profissionais desacreditados da mudança social que o seu trabalho pode fazer na vida do educando de

maneira positiva; pedagogos desestimulados com a própria instituição; além, de ausência de preparo para tal trabalho.

Tendo a compreensão de que alfabetizar adolescentes privados de liberdade na Fundação CASA, é seguir a discussão de um conjunto de objetivos para uma educação básica de qualidade, conforme o professor José Carlos Libâneo apresenta em seu livro “Pedagogia e Pedagogos, para que?”. Onde os princípios deverão ser: prepará-los os educandos para o mundo do trabalho; formá-los para a cidadania crítica; prepará-los para a participação social e possibilitá-los a uma formação ética.

Por fim, este trabalho tem como expectativas compreender que as atividades realizadas pelo pedagogo e pela pedagoga atualmente na Fundação CASA, especificamente na atuação como alfabetizador e alfabetizadora carece de aprimoramentos, tanto no que se refere a elaboração de dados estatísticos para uma intervenção mais qualitativa por parte do Setor Pedagógico no Centro de Atendimento, quanto em realização de formação continuada desse e dessa profissional para que a ação seja mais eficiente, levando-se em consideração o perfil dos e das adolescentes internos, sua realidade social e perspectivas individuais e coletivas.

Referências bibliográficas

BRASIL. Presidência da República. **Estatuto da criança e do adolescente**, Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990, dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente. Brasília, DF, 1990.

_____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SDH) / Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA). **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE**. Brasília: Presidência da República. 1ª ed., 2006.

_____. **Lei nº 12.594**, de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccvil_03/_ato2011-2014/2012//lei/11594.htm. Acesso em: 08 de agosto de 2019.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Alfabetização/ Secretaria de Alfabetização**. – Brasília: MEC, SEALF, 2019.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Pedagogia da Presença: Da solidão ao encontro**. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 1997.

FUNDAÇÃO CASA. **Educação e Medida Socioeducativo: Conceito, Diretrizes e Procedimentos**. Superintendência Pedagógica. São Paulo, 2010.

_____. **Boletim Estatístico**. Núcleo de Produção de Informações Estratégicas. Posição 10/05/2019. Disponível em: <http://www.fundacaocasa.sp.gov.br/View.aspx?title=boletim-estat%C3%ADstico&d=79>. Acesso em: 01 de setembro de 2019.

FREIRE, P. **Conscientização: Teoria e Prática uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3ª ed. – São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31ª ed. – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 63ª ed. – Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2017.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; PIERRO, Maria Clara Di. **Preconceito contra o analfabeto**. São Paulo: Cortez, 2007. – (Preconceitos; v. 2).

GRACIANI, M.S.S. **Pedagogia Social**. 1ª.ed. – São Paulo: Cortez, 2014.

HAGUETTE, T.M.F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. – 14ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

IBGE. **Pesquisa Nacional de Amostragem por Domicílios Contínua (PNAD)**. Educação. <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317educacao.html> Acesso em: 17 de agosto, 2019.

IBOPE. **Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional**. - Resultados Preliminares. - Ação Educativa e Instituto Paulo Montenegro. Brasil, 2018.

LIBÂNEO, J.C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1984.

_____. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** – 12ª ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

LIMA, M. **O uso da entrevista em diferentes técnicas qualitativas**. Métodos de pesquisa em Ciências Sociais: Bloco Qualitativo. SESC São Paulo/ CEBRAP, 2016.

MINAYO, M.C.D.S. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016. (Série Manuais Acadêmicos).

TORINI. Danilo. **Questionários on-line**. Métodos de pesquisa em Ciências Sociais: Bloco Quantitativo. SESC São Paulo/ CEBRAP. – São Paulo, 2016.

MOBILIZANDO O DESEJO DE APRENDER: LEITURAS DE MUNDO EM
CONTEXTOS DE EDUCAÇÃO EM SITUAÇÃO DE PRIVAÇÃO DE
LIBERDADE

LOPES, Adriana Maria Gomes⁶⁸
MERCÊS, Darlaine Pereira Bomfim das⁶⁹
BARRETO, Maria das Graças Barreto⁷⁰
SALES, Márcea Andrade⁷¹

RESUMO

Este texto traz relato de experiência com pesquisa desenvolvida na Comunidade de Atendimento Socioeducativo (CASE) - espaço de acolhimento a adolescentes e jovens que cometeram atos infracionais e passam por medidas socioeducativas com finalidades pedagógicas, após terem suas sentenças jurídicas. Levando em consideração a especificidade desse sujeito e a lacuna escolar de série/idade, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é considerada a proposta pedagógica mais adequada, uma vez que busca formar para a autonomia democrática. A escola é, assim, o local mais apropriado para este processo, tendo perspectivas voltadas à liberdade, e é capaz de construir outros sentidos de vida em colaboração com a comunidade, nos quais cada pessoa seja protagonista da realidade em que está inserida. Com características específicas e singulares por parte da maioria dos educandos, os percursos pedagógicos realizados nas CASEs precisam ter um olhar humanizado e criativo, estimulando o despertar da curiosidade de adolescentes e permitindo-lhes aprendizagem significativa. Nesta perspectiva, a escolarização numa unidade socioeducativa tem como desafio o despertar do interesse que atenda a peculiaridade desses sujeitos. As discussões assumidas, na escrita deste texto, enlaçam pesquisas (em andamento) que problematizam o currículo e o exercício da leitura de mundo, tendo como sujeitos da pesquisa adolescentes que cumprem medidas socioeducativas nas unidades CASE Salvador e CASE Salvador Feminina, no estado da Bahia. Nestas investigações, buscamos realizar atividades em sala de aula, pautadas na perspectiva do ensino pela pesquisa e voltadas à mobilização de saberes dos sujeitos da pesquisa, com o intuito de dialogar com os jovens em cumprimento de medida socioeducativa sobre a interação deles com o espaço que convivem, dentro e fora da CASE. A EJA, em si, deve priorizar o protagonismo de seus estudantes para sua inserção no mundo. Cabe, então, favorecer atividades que suscitem discussões que estejam pautadas no exercício leitura de mundo (LAJOLO, 2002) ou, ainda, da segunda alfabetização (OLIVEIRA e TOMAZETTI, 2012), envolvendo habilidades e conhecimentos mult-trans-interdisciplinares. Argumentamos, assim, a importância da realização de atividades curriculares que mobilizem conhecimentos contextualizados nas experiências destes sujeitos, rompendo com o ensino mnemônico - através e além dos componentes curriculares (SOMMERMAN, 2006).

Palavras-chave: Educação em Prisões. Leitura de Mundo. Medidas Socioeducativas. EJA.

⁶⁸ Professora da Rede Estadual de Ensino da Bahia. adrianamglopes@gmail.com

⁶⁹ Professora da Rede Estadual de Ensino da Bahia. darlainebomfim@gmail.com

⁷⁰ Professora da Rede Estadual de Ensino. mariagrbarreto@hotmail.com

⁷¹ Professora Titular da Universidade do Estado da Bahia. masales@uneb.br

Legislação e socioeducação

São nos espaços de acolhimento socioeducativos que os adolescentes, após cometerem atos infracionais e, ao serem sentenciados a internação de privação de liberdade, passam a cumprir medidas socioeducativas. Muitos destes passaram a maior parte de suas vidas à margem da sociedade, deixando a educação formal⁷² (evasão escolar) e, por inúmeros motivos, perdem o interesse ao processo de escolarização. Por determinação do Estado, os socioeducandos devem frequentar o colégio ao cumprir a sentença na Unidade Socioeducativa. Este relato de experiência traz uma pesquisa desenvolvida na Comunidade de Atendimento Socioeducativo (CASE)

Discutir educação reporta-nos às políticas públicas, já que envolvem a dimensão do sujeito com o mundo e, além disso, é através da ação política que as condições sociais favoráveis são estabelecidas. Na Constituição Federal de 1988, na Seção que pactua a educação como direito de todos, o Artigo 205 diz 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. (BRASIL, 1988).

Partindo desse pressuposto, os cidadãos brasileiros têm como garantia de direito o acesso à educação, concebida como “Uma educação igualitária, humanitária, plural, que desenvolva liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber.” (BRASIL CF de 1988, art. 206, parágrafo I e II)

Nos espaços educativos das CASEs, a EJA é a modalidade que se adequa às demandas dos jovens aí situados. Sendo assim, o diálogo entre as políticas públicas e a EJA em espaço socioeducativo é um desafio: o educador se reinventa, se descobre, cria práticas pedagógicas com intuito de despertar o reconhecimento da importância da educação formal na vida do adolescente. Recorremos a Paraíso (2016, p. 286) para quem,

Um currículo pode ser um lugar privilegiado de contágio do desejo. (...), se o desejo é uma disposição concatenada de elementos que formam um conjunto, uma vez construído, seja qual for a atitude do/a professor/a, quem deseja saberá dispor os elementos rizomaticamente e experimentar os agenciamentos que lhe convenha produzir.

⁷² Sobre a vida escolar, 71,8% dos adolescentes do sexo masculino e 65,4% do sexo feminino não estavam matriculados na escola quando foram apreendidos (BAHIA. Defensoria Pública do Estado, 2020, p. 19 e 31).

Logo, com características específicas e singulares por parte da maioria dos educandos, os percursos pedagógicos precisam ter um olhar humanizado, criativo, estimulando o despertar da curiosidade do adolescente, permitindo assim, que a aprendizagem seja prazerosa. Ainda recorrendo a Paraíso (2016, p 278), “Um currículo é um artefato com muitas possibilidades de diálogos com a vida; com diversas possibilidades de modos de vida, de povos e de seus desejos”.

Nesta perspectiva, cada indivíduo carrega com a sua história, seus conceitos adquiridos e construídos dentro da sua comunidade, a partir da realidade em que vive em seu entorno, sua leitura de mundo. E, levando em consideração estas informações, a educação formal deve ser baseada na construção do conhecimento a partir da realidade ali existente.

Assim, ser professor, neste contexto, desafia-nos a atender às necessidades de jovens em privação de liberdade, atentos a suas especificidades; provoca-nos a reinventar, redescobrir; e ter um olhar cuidadoso com vistas a exercitar a humanidade, aprimorar a escuta, observar gestos, identificar cicatrizes e mostrar que cada sujeito tem potencial.

Nesta perspectiva, há que se considerar o perfil dos socioeducandos e a distorção idade/ano significativa. Inquietude, desinteresse, agitação, desconfiança, muitas vezes, tipificam estes alunos que necessitam, por garantia de direitos, frequentar aulas em uma instituição de ensino, durante o período de cumprimento da medida.

Costa (2006, p. 47-48) adverte que,

A educação escolar deve, obrigatoriamente, ser assegurada a todos os educandos, fora ou dentro da comunidade socioeducativa. Para os casos – bastante comuns – em que existe uma grande defasagem idade/série, as autoridades responsáveis pela política de educação devem oferecer oportunidades informais e aceleradas de ensino. Devem, também, assegurar a certificação para o educando e criar mecanismos que lhe permitam o retorno ao ensino regular ou supletivo após a desinternação.

Isto posto, pensar em um currículo para adolescentes é exercitar a construção e desconstrução das práticas pedagógicas “engessadas”, afinal, segundo Freire (2016, p. 16), “(...) formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas (...)”. É, ainda, observar e dar voz às necessidades sinalizadas pelos sujeitos, abrindo um diálogo entre educandos e educadores. Cabe-nos, então, buscar promover experimentações significativas aos educandos, estimulando e valorizando cada conhecimento adquirido durante esse processo, respeitando suas convicções, crenças, cultura, abrindo assim, uma porta para o mundo cheio de desafios e incertezas, e sólido no seu percurso.

A leitura de mundo

Uma perspectiva para a promoção de experimentações significativas para os alunos é o estímulo de práticas de leitura. O que conhecemos como tais práticas, no cotidiano das escolas da rede pública brasileira, são as leituras limitadas de sentido. Segundo Kleiman (2008, p.16),

[...] para a maioria, a leitura não é aquela atividade no aconchego do lar, no canto preferido, que nos permite nos isolarmos, sonhar, esquecer, entrar em outros mundos, e que tem suas primeiras associações nas histórias que a nossa mãe nos lia antes de dormir. Pelo contrário, para a maioria, as primeiras lembranças dessa atividade são a cópia maçante, até a mão doer, [...]; a procura cansativa, até os olhos arderem, das palavras com o dígrafo que deverá ser sublinhado naquele dia.

No anexo do Colégio Estadual Governador Roberto Santos, onde estão instaladas a CASE Salvador e CASE Salvador Feminina não é diferente. Contudo, em acordo com o objetivo número 4 da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, devem-se “Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2015, p.18). Neste sentido, cabe dentro das Unidades de cumprimento de medida socioeducativa o exercício de práticas de leitura para além das experiências descritas por Kleiman (2008).

A leitura aqui é discutida como uma atitude que está além da decodificação. Uma habilidade que pode ser um diferencial em relação às discussões emergentes a partir de 1970, quando se discutia sobre a crise da leitura (ABU-EL-HAJ, 2013). A autora chama a atenção para os “conceitos de leitura compreensiva, leitura significativa, leitor ativo, interação leitora, resultado de novas diretrizes em que despontam estratégias cognitivas e metacognitivas como instrumentos no ensino e na formação do sujeito leitor.”. Evidencia, ainda, as lacunas das escolas da no que tange à inserção de estudantes que não tiveram possibilidades de adentrar ao mundo da leitura através de outras práticas, a não ser a leitura obrigatória com o objetivo de cumprir conteúdo. Vale ressaltar que essa questão não se refere apenas às escolas públicas, mas, ampliam-se também para outros espaços, outras redes de ensino.

O Artigo nº 32 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 postula que durante do Ensino Fundamental, o estudante deve desenvolver a “capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo.”⁷³. Não obstante, a leitura é a construção de significados do texto, como uma reação e na avaliação pretende medir o “conhecimento de mundo” (BRASIL, 1996, p. 92). Este conhecimento do mundo é o que Lajolo (2002, p. 26) chama

⁷³ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 06jan2020

de leitura do mundo capaz de gerar “(...) comportamentos, sentimentos e atitudes (...)” quando as atividades de leitura buscam o significado mais amplo do texto.

Ainda neste campo de discussão, Oliveira e Tomazetti (2010, p. 133) falam em segunda alfabetização e sustentam que esta “(...) torna o sujeito um cidadão capaz de ler as discrepâncias e contradições de nosso mundo globalizado”. Que cidadão é esse, afinal? Que classe social ele pertence? Contudo, embora a discussão sobre esta habilidade tenha mais de 30 anos, Marcuschi (2008, p.207) aponta que,

(...) análises recentes sobre o tema têm revelado que as mudanças nesse particular têm sido mínimas. Tudo indica que a questão acha-se ligada em especial à ausência de reflexão crítica em sala de aula. Pois o trabalho com a compreensão dentro de um paradigma que se ocupa com a interpretação e análise mais aprofundada exige que se reflita e discuta o tema e isso não é prática comum em sala de aula.

Faz-se necessário superar a ideia de leitura como atividade monótona de decodificação, experimentando a leitura do mundo e superando a prática de leitura. Nessa questão, será necessário enfrentar alguns desafios em relação à leitura estabelecida pela escola. Cabem, aqui, então, algumas inquietações: Quais tipos de leitura estamos desenvolvendo em sala de aula? O incentivo à leitura é apenas atividade proposta pela escola? Como superar as leituras para que cumpram conteúdos formais e informais na escola? Para debater essas questões importa experimentar outros formatos de leitura em que os sujeitos possam ser motivados, comparem, questionem, escrevam e reescrevam histórias de sua vida e de outros, interpretem de acordo com a suas experiências e saberes, ou seja, considerando a diversidade que permeia a vida humana. Neste sentido, é necessário que os estudantes vivenciem,

(...) mais experiências com a leitura ele melhora sua percepção crítica, desde que seja uma leitura sistematizada que respeite fatores e saberes do educando que estimule sua própria autonomia, pois através da leitura o aluno adquire muito conhecimento e a partir dele que se construirá a sua própria opinião e criticidade, (...) (PEREIRA, 2012, p.33)

Com as atividades de leitura e escrita na perspectiva de ampliação de uma visão de mundo, através de diversos gêneros literários, leitura de imagens, vídeos e escritas, tendo como sujeitos da pesquisa adolescentes que cumprem medidas socioeducativas nas unidades CASE Salvador e CASE Salvador Feminina, no estado da Bahia, pretendemos trazer à tona o “conhecer radicado na experiência” (hooks, 2013, p.122). Para a hooks⁷⁴ a experiência e a lembrança, se desenvolvidas,

⁷⁴ A grafia do nome da autora em minúsculo se dá porque ela nega o protagonismo do engajamento, rejeitando o uso de maiúsculas. Seguimos, então, uma recomendação da própria autora, grafando seu nome em minúsculo.

adquirem o caráter de conhecimento analítico, afinal “muitas vezes, a experiência entra na sala de aula a partir da memória” (idem, idem, p.123). Assim, o educando se perceberá como sujeito produtor de saber, pois mediar a leitura e suas respectivas interpretações, neste caso, pode possibilitar a construção/produção do conhecimento, além da compreensão de fragmentada de determinados conteúdos programáticos do componente curricular.

Assim, o intuito é sobrepujar a ideia de leitura como atividade monótona de decodificação, experimentando a leitura do mundo e superando a prática de leitura “(...) dirigida, planejada, limitada no tempo e no espaço” (Lajolo, 2002, p. 44), realizada na escola. Vale ressaltar que, no Artigo nº32 da LDB, “o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores.” (BRASIL, 1996).

Relatos de Experiências

No ano letivo de 2019, a professora do componente curricular Artes observou o interesse dos alunos na música durante as aulas. Então, iniciou um debate através de rodas de conversas sobre o assunto. Neste momento, foram destacados alguns interesses específicos entre os educandos no que tange à metodologia das aulas como mais dinamismo, interatividade, ou seja, uma aula mais dialogada. Partindo destes apontamentos, foram feitas atividades de práticas de leituras de mundo associadas às manifestações artísticas, sociais e culturais para serem desenvolvidas durante as aulas.

A primeira atividade foi desenvolvida a partir da leitura/decodificação e escuta da música *Presente de um Beija Flor*, da banda Natiruts. Após a leitura das estrofes na qual cada aluno fazia a sua interpretação, articulando-a com as experiências pessoais que compõem o seu estar no mundo, realizamos discussões sobre as distintas interpretações e propomos, em seguida, a construção de desenhos e apresentação destes em uma (re)leitura a partir da escolha de uma das estrofes. Nesta atividade, utilizando como recursos uma caixa de som, papel sulfite amarelo e giz de cera colorido, superamos as práticas de decodificação e interpretação realizada através de perguntas como “quem fez o que” que além de exercitarem uma leitura simples, é desconexa das vivências dos estudantes.

Numa segunda atividade foi apresentado o videoclipe *Manifestação: Campanha da Anistia Internacional por Direitos Humanos*⁷⁵. Nesta atividade, realizamos três visualizações contínuas e orientadas: na primeira, indicamos a observação do contexto geral do clipe, sucedida para direcionar atenção ao texto e seus significados e, por último, concentrar-se nas gravuras e imagens exibidas no

⁷⁵ Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=hlSHrW79sQQ>> Acesso em 08jul19.

vídeo. A proposta pedagógica aplicada foi a Chuva de Palavras executada após as visualizações, quando abrimos uma discussão na qual cada aluno mencionava uma palavra que detém mais significado a ele. Para isto, foram utilizados Datashow, computador, folhas de caderno e lápis grafite.

Como desfecho, palavras como “resistência”, “discriminação”, “injustiça”, “luta” entre outras, foram relatadas pelos estudantes e os parágrafos construídos reafirmavam o sentido que a leitura daquelas palavras tem para eles, como relata um deles⁷⁶:

“As manifestações estarão falando sobre o racismo, direito humanos, policiais corruptos, político corrupto e muitas coisas errado. Que eles estão fazendo por isso. Eles fazem manifestações para conseguir os direitos de todos eles, mas os políticos não querem saber do bem de pouco da sociedade...” (Escrita de JRRS, 2019)

Transcrevemos sua fala sem alterações e/ou correções gramaticais. Nesta prática, o discernimento apresentado foi construído por cada estudante, a partir da construção social, ou ainda, do seu conhecimento através das escutas cotidianas e, durante a atividade as interpretações foram socializadas com os colegas.

A terceira atividade desenvolvida foi a leitura da poesia *Recomece*⁷⁷ de Bráulio Bessa. Neste dia, contamos com a presença de um único adolescente que estava relativamente inquieto devido à expectativa da visita da mãe, que estava vindo de São Paulo para visitá-lo pela primeira vez. Após escutar o aluno ele se mostrou receptivo e interessado em participar da atividade. Então, iniciamos pela leitura da poesia impressa; em seguida, assistimos ao vídeo do autor declamando a poesia. Durante a exibição o, aluno veio às lágrimas e paramos a atividade para o diálogo dos sentimentos que afloraram durante a escuta declamação. E mais uma vez, perguntamos ao discente se ele queria continuar a atividade. Ele respondeu sim e fez uma pergunta: - Posso dar essa poesia a minha mãe? Concordamos e entregamos uma segunda cópia da poesia a ele, dizendo que uma era para entregar a mãe e a outra era para que ele ficasse. A atividade foi finalizada com um desenho, utilizando como material um papel sulfite da cor verde e um lápis grafite com o qual o adolescente desenhou uma estrada com árvores nas margens e o sol no fundo, na parte abaixo do lado direito, uma frase: “A estrada de um novo Recomeço.” (Frase de ABS, 2019)

A quarta e última atividade foi a escuta de música, escolhida pelos adolescentes em uma aula anterior, *O crime é foda*⁷⁸ da banda NSC-Neurônios SubConsciente. Embora os alunos já

⁷⁶ Para preservar o anonimato dos estudantes utilizamos as iniciais dos seus nomes completos

⁷⁷ Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=3x6CbaSpggI>> Acesso em 22jul19.

⁷⁸ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=AbEj3CZio_4> Acesso em 05ago19.

conhecessem a letra e tivessem o hábito de cantá-la no alojamento, distribuímos uma cópia impressa para o acompanhamento durante a execução. Após a leitura e escuta da música, passamos para uma discussão através de uma roda de conversa. Perguntamos o motivo da escolha da banda e eles declararam que ela retratava, fidedignamente, o contexto social em que estavam inseridos. Após esta informação inicial, os estudantes relataram sentimentos como saudade, tristeza, solidão, arrependimento e gratidão. Finalizamos a atividade com um desenho, utilizando papel sulfite cor rosa, tinta guache, caixa de som e *pendrive*.

Destacamos, aqui, algumas atividades desenvolvidas em dez semanas, intercalando com outros assuntos dos livros didáticos utilizados pelos discentes das turmas da Educação de Jovens e Adultos – Tempo Formativo II, Eixo V -, equivalente ao Ensino Fundamental II. Esta modalidade de ensino tem a reparação como uma de suas funções sociais, segundo o Parecer 11/2000. Embora discutir e praticar esta reparação pareça algo distante das escolas dentro e fora do muro, as atividades aqui descritas exemplificam como algumas mudanças para realização de atividades que não exigem muitos recursos e atraem o estudante para refletir, socializar e ensinar aos presentes; além de favorecer formação em exercício das professoras que realizaram tais práticas.

Currículo e EJA

O cenário educativo atual no país, em relação à Educação Básica e, especificamente, em relação à EJA, tem alterado a configuração em relação ao atendimento apenas aos adultos e idosos. Os adolescentes estão inseridos cada vez mais nessa modalidade educacional e isso tem demonstrado a importância de construção de currículos para a EJA na perspectiva que atenda a um perfil heterogêneo e, no espaço de privação de liberdade, essa questão tem sido um grande desafio em relação à educação formal, quer seja no âmbito do socioeducativo, ou para os jovens e adultos em privação de liberdade.

A Educação de Jovens e Adultos está alinhada a formulações de Paulo Freire, para quem os conceitos são construídos a partir dos eixos temáticos e dos temas geradores, possibilitando um currículo que desperte problematizar situações do cotidiano e contextualizá-las. Pierro et al (2001, p. 75) destacam quatro temas relacionados às mudanças nesta transição de milênio que são relevantes e devem contemplar o currículo para jovens e adultos: “meios de informação e comunicação; diversidade étnico-racial e multiculturalismo; meio ambiente e qualidade de vida; relações sociais de gênero e direitos da mulher”. Essa diversidade de temas tem possibilitado à EJA inovar em suas práticas pedagógicas e na construção de um currículo que atenda os sujeitos, considerando as suas

especificidades, da escola regular, no âmbito da escola para os adolescentes do socioeducativo e para os adultos em privação de liberdade do Sistema Prisional.

No campo dos direitos e de responsabilidade pública, para a EJA, as ideias e os ideais estão ancorados em, ‘Outros sujeitos com Outras Pedagogias supõe indagar quem são esses Outros na especificidade de nossa história’ (ARROYO, 2014, p. 37).

Na visão de Freire (2011, p. 21),

A Educação de Jovens e Adultos vai se movendo na direção da educação Popular na medida em que a realidade começa a fazer algumas exigências à sensibilidade e à competência científica dos educadores e das educadoras.

Nesse sentido, as experiências dos sujeitos adolescentes, jovens e adultos devem estar alinhadas aos saberes da ação pedagógica para que possam construir e reconstruir suas vidas em qualquer tempo e espaço, que possam ler e escrever, compreender os conceitos básicos das ciências e fazer uma leitura de mundo, no qual, poderão fazer a diferença na perspectiva da emancipação e da autonomia.

Ao pensar em leitura e escrita para os sujeitos que estão privados de liberdade em regime socioeducativo, deve-se considerar outras dimensões da vida social – econômica, social, política, cultural, gênero, geração, enfim, a diversidade que permeia a vida social.

Vale ressaltar que o Currículo da EJA do Estado é organizado por Eixos Temáticos e Temas Geradores, o qual permite novos rumos, novos olhares sobre a educação para os adolescentes em vários espaços escolares, inclusive no socioeducativo. Os Temas Geradores poderão ser alterados de acordo com a demanda dos estudantes, isto nos provoca a ampliar o olhar sobre a diversidade do mundo, reconhecer os saberes, os interesses, ou seja, viajar com a leitura por lugares conhecidos ou mesmo desbravando outros mundos da imaginação, navegar pela realidade no processo de socialização no qual estamos imersos em todo o tempo, quer seja na sociedade mais ampla, ou em privação de liberdade.

Considerações Finais

A leitura tem a possibilidade de aprendizagem no que diz respeito ao ato de ler o mundo, e a prática de leitura em espaços de privação de liberdade e em escolas na sociedade mais ampla pode contribuir para problematizar o conhecimento a partir da linguagem da arte.

Segundo Mercês e Barreto (2018, p.196),

Para este fim (prática de leitura), na E. Básica, os estudantes precisam praticar a leitura interativa e reflexiva através de práticas direcionadas para o incentivo à consciência da importância do desenvolvimento da competência leitora para o desenvolvimento da habilidade de ler o mundo. [...]. Por isso, é importante dialogar sobre as estratégias utilizadas para o ensino da leitura na Educação Básica, afinal as práticas educacionais perpassam por uma gama de instrumentos para atender a sua finalidade.

Assim sendo, as atividades propostas de prática de leitura e escrita, neste artigo foram planejadas na perspectiva de ampliação de uma visão de mundo dos envolvidos – discentes e docentes -, através de gêneros literários, leitura de imagens, vídeos e escritas utilizados como instrumentos de exercício leitura de mundo perpassando pelas diferentes formas de leitura, diálogos e culminando em desenhos.

Com isto, almejam os adolescentes em privação de liberdade identifiquem as diversas formas de expressão literária, contextualizando com outras linguagens textuais, orais e imagéticas e suas manifestações culturais e sociais. Assim, esperamos que a leitura, na perspectiva da diversidade, possibilite desvelar o mundo, proporcionando reflexões e interpretações que transcendam a escolaridade destes estudantes.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, Outras Pedagogias**. 2. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

ABU-EL-HAJ, Mônica F (et. alli). O que dizem os especialistas sobre o ensino e a formação do leitor no contexto escolar. In: **A formação do leitor na escola pública: discursos, práticas e percursos de leitura**. Teresina: EDUFPI, 2013.

BAHIA. **Defensoria Pública do Estado**. Relatório sobre o perfil dos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas nas Cases Salvador - Ba. / Defensoria Pública do Estado da Bahia. - 1a ed. - Salvador: ESDEP, 2020.

BRASIL. **Brasil no PISA 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros / OCDE-Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico**. São Paulo: Fundação Santillana, 2016. Disponível em: http://download.inep.gov.br/aAcoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015_completo_final_baixa.pdf. Acesso em: 25 fev. 2018.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Carlos Roberto Jamil Cury (relator). **Parecer CEB11/2000 - Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos**. Disponível em: http://confinteabrilmais6.mec.gov.br/images/documentos/parecer_CNE_CEB_11_2000.pdf >. Acesso em: 18 jul. 2020.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%20C3%A7ao.htm>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2020.

FREIRE, Paulo. Educação de Adultos, algumas reflexões. In. GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Orgs.) **Educação de Jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. São Paulo: Cortez, 2011.

HOOKS, Beel. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

KLEIMAN, Angela B. **Oficina de Leitura: teoria e prática**. 12 edição. Campinas: Pontes, 2008.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. S. Paulo: Editora Ática, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MERCÊS, Darlaine Pereira Bomfim das; BARRETO, Maria das Graças Reis. A Leitura do Mundo e outro Mundo em Leitura na Educação em Prisões. In SALES, Márcea A. et. alli. **Currículo e Formação de Professores**, São Paulo: Pontes Editores, 2018.

OLIVEIRA, Adriano M.; TOMAZETTI, Elisete M. Novos sujeitos do ensino médio? Reflexões acerca da subjetivação juvenil no cenário escolar contemporâneo. **Acta Scientiarum. Education**. v.32, n.1. p. 127-134. 2010. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/10346/10346>>. Acesso em: 09abr2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Transformando Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. 2015. Disponível em: <[https://www.undp.org/content/dam/brazil/Agenda2030-completo-site%20\(1\).pdf](https://www.undp.org/content/dam/brazil/Agenda2030-completo-site%20(1).pdf)>. Acesso em: 04 fev. 2020.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo, Desejo e Experiência. In: **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 277-293, maio/ago. 2009.

PEREIRA, Cleibiane A. A importância da leitura no Ensino Médio para formação de alunos críticos, 2012. **Monografia** (Graduação em licenciatura em Letras Português/Inglês e respectivas literaturas). Universidade Estadual de Goiás, Jussara, 2012.

PIERRO, Maria Clara di et al. **Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Cadernos. Cedes**. Cad. CEDES vol.21 no. 55 Campinas Nov. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000300005 Acesso em: 15 de fevereiro de 2020.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

II JORNADA DE ESTUDOS SOBRE EJA EM CONTEXTOS DE PRIVAÇÃO E RESTRIÇÃO DE LIBERDADE

28 e 29 de agosto de 2020
Evento online

SOMMERMAN, Américo. **Inter ou transdisciplinaridade?** Da fragmentação disciplinar ao novo diálogo entre os saberes. São Paulo: Paulus, 2006.

EXPERIÊNCIAS DE AUTORIA NA SOCIOEDUCAÇÃO: LITERATURA EM LIBERDADE

*MELO, Vanusa Maria de*⁷⁹

*MATTOS, Jéssica Montuano Gonçalves Ramos*⁸⁰

RESUMO

Este trabalho é um relato de experiência que se propõe a analisar perspectivas de construção de autoria em uma iniciativa de educação não formal da extensão da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF), o projeto Escrevivendo a Liberdade, desenvolvido em unidade feminina de internação do DEGASE (Departamento Geral de Ações Socioeducativas). O projeto atua realizando oficinas de escrita criativa. A primeira reflexão que se impõe está relacionada ao papel da extensão universitária na construção das bases da educação popular nessa experiência. Busca-se entender, além disso, de acordo com práticas próprias da educação popular, como os conhecimentos acumulados pelas participantes das oficinas de escrita criativa ao longo de sua vida colaboram para o que concebemos como escrita autoral. É fato notável a produção frequente de cartas e textos de cunho confessionais, voltados para o desabafo pessoal. Para entender os mecanismos presentes nesse processo, dialogamos com Paulo Freire, para pensarmos as condições de produção de um grupo de adolescentes privadas de liberdade da unidade feminina de internação do Rio de Janeiro a partir do estatuto da exclusão social, evidenciando opressões constitutivas desse contexto. Nossas reflexões passam também pela discussão de construção de autoria e, para tal, dialogaremos com Conceição Evaristo e sua noção de escrevivência, conceito presente no próprio nome do projeto do qual falamos no texto, em cuja introdução, apresentamos o contexto do trabalho realizado, bem como nossa base teórica. O item “A formação das educadoras” relata o processo que antecede os encontros analisados e também a formação em processo do grupo; em “Formação em roda”, discutimos os círculos de leitura formados para desenvolvimento das atividades; “O que será” é o momento do texto em que observamos nossos aprendizados até a finalização do texto e apresentamos nossas perspectivas para dar seguimento do projeto. Nossas “Considerações finais” retomam as etapas do processo e do texto, para revisitação das ideias debatidas.

Palavras-chave: Escrevivência. Escrita criativa. Literatura. Socioeducação.

⁷⁹ PUC-Rio, doutoranda em Educação; vanusamelo@yahoo.com.br

⁸⁰ UFF, graduada em Pedagogia; jessicamontuano@id.uff.br

Introdução

O trabalho do projeto Escrevivendo a liberdade foi iniciado em julho de 2019 em uma unidade feminina de internação do DEGASE – Departamento Geral de Ações Socioeducativas. Antes das atividades realizadas diretamente com as adolescentes internas, houve um momento de formação das bolsistas que atuariam no projeto, nas dependências da UFF – Universidade Federal Fluminense, proponente da ação, através do GEPEP – Grupo de Pesquisa em Educação nas Prisões.

Os encontros com as adolescentes ocorrem uma vez por semana, com duração de duas horas a duas horas e meia. Contudo, sempre chegamos com um tempo de antecedência para organização do espaço que utilizaremos dentro da unidade e para os agentes socioeducativos avisarem a elas que chegamos, pois as adolescentes gostam de se arrumar para nos receber.

A realização de um projeto dessa natureza surgiu de uma inquietação sobre o papel e as possibilidades da extensão universitária. O GEPEP já realizava um curso de extensão, cujo público alvo era formado por pessoas com atuação no contexto socioeducativo e prisional, mobilizando mais de uma centena de pessoas por ano, em três edições. Entendíamos, no entanto, que o alcance da universidade poderia ser ainda maior se pudéssemos sair de seus muros, em direção às pessoas sobre quem falávamos. Queríamos agora falar *com* essas pessoas. Então, propusemo-nos a atuar com escrita criativa, em busca de conhecer histórias que nos chegam ora pela via das mídias, ora pela via das pesquisas acadêmicas, mas dessa vez sem intermediários, narradas pelas próprias adolescentes.

Dois princípios nos norteavam nessa empreitada: o caráter transformador da universidade, já apontado por Ribeiro (2005), e as ideias de Conceição Evaristo sobre escrevivência. Para a escritora, existe uma necessidade de ouvirmos a voz da escrita das mulheres negras, uma escrita que, segundo suas palavras, não deve, como ocorria no período da escravização dos negros, servir para adormecer os da casa grande, “pelo contrário, é para acordá-los dos seus sonos injustos” (EVARISTO, 2017). A vinculação de nossas ações às ideias de Conceição Evaristo se justifica pelo fato de o sistema socioeducativo, assim como o sistema prisional, ser formado por uma população de internos e internas de maioria negra e parda (MENDES; JULIÃO, 2018).

Tais informações foram discutidas pela equipe responsável pelo projeto antes de nossa entrada na unidade, mas também está presente em nossas reflexões diárias, em processo de formação constante.

Além disso, mobiliza-nos o reconhecimento da literatura como direito (CANDIDO, 2004; CASTRILLÓN, 2011). Assim, organizamos nossas atividades em dois momentos: uma dinâmica que envolve leitura de textos literários, geralmente contos, crônicas ou poemas, seguida de análise e

comentários livres, com apresentação da autora ou autor do texto selecionado por uma das educadoras. O segundo momento é de produção, com tema originado da leitura proposta. Essa segunda etapa inclui a leitura coletiva dos textos produzidos, seguida também de análises e comentários livres e orientados, mediados pelas educadoras.

Não entendemos o acesso à literatura como algo redentor. Sabemos que o exercício pleno da cidadania negadas aos jovens socioeducandos requer acesso aos demais direitos previstos do Estatuto da Criança e do Adolescentes e em outras leis, a discussão sobre tais aspectos também faz parte de nossa formação. Entendemos, porém, como Castrillón (2011), que se trata de um direito histórico e cultural, o que lhe dá o contorno político com que atuamos.

O projeto Escrevivendo a liberdade entende que a leitura é um entre os muitos mecanismos de exclusão e busca fazer de sua atuação um modo de inclusão e acesso a um direito que entendemos fundamental. Nosso projeto surge em resposta à negação e privação de direitos. Enxergamos a literatura e a escrita enquanto potências, formas de ser e estar no mundo, de se expressar, de se reconhecer. Já conhecemos muitas das negações que as adolescentes passam além da privação do seu direito de ir e vir e a literatura se apresenta, justamente, em auxílio ao direito delas de contarem suas próprias histórias.

No entanto, estamos de acordo com Castrillón (2011) em sua reflexão sobre o afirmado problema da leitura, em que se costuma falar dos baixos índices de leitores em países da América do Sul, no caso específico de suas análises, a Colômbia. Para a autora, “o problema da leitura só pode ser ‘encarado e resolvido’ por meio de mudanças voltadas a uma mais justa e igualitária distribuição da riqueza” (CASTRILLÓN, 2011, pág. 18).

A seguir, veremos as etapas percorridas pelo projeto até fevereiro de 2020⁸¹.

Formação das educadoras

Após realização de um processo seletivo para bolsistas do Programa Licenciaturas 2019, da Divisão de Prática Discente da UFF, que ocorreu em março de 2019, fizemos uma oficina de escrita criativa voltada para formação das bolsistas. Aconteceram seis encontros semanais, voltados para formação teórica, com exercícios de escrita criativa a cada encontro. Além disso, fizemos estudos paralelos, também semanais, sobre o contexto da socioeducação. No exercício de 2019, o projeto

⁸¹ Os nomes das adolescentes apresentados são fictícios, em respeito à proteção garantida pelo artigo 247 do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990).

contou com seis bolsistas. Durante os meses de janeiro e fevereiro de 2020, as educadoras seguiram atuando, dessa vez como voluntárias, uma vez que as bolsas não são mantidas durante o período de férias da universidade.

Simultaneamente, realizamos a oficina da Escola de Gestão socioeducativa Paulo Freire, no DEGASE, tendo servidores da socioeducação como público-alvo. Duas das seis bolsistas acompanharam as atividades nessa oficina, as demais o fizeram na própria UFF, na Faculdade de Educação.

Recebemos, nas duas oficinas, os seguintes escritores: Simone Ricco, Vagner Amaro, Eliana Alves Cruz, além da educadora e psicóloga Aline Garcia, que desenvolve oficina de poesia na mesma unidade em que atuamos. Com essas pessoas, pudemos dialogar sobre os temas que nos cercavam: autoria negra, escrevivência, desigualdades sociais e direito à literatura. Foram etapas fundamentais para que o trabalho por vir tivesse consciência e criticidade.

Formação da roda

Em nosso primeiro encontro, além das apresentações pessoais, planejamos evidenciar a ideia de escrevivência, formulada, como apontamos, por Conceição Evaristo, além de nos colocar em roda, sempre inspiradas nas ideias dos *círculos de cultura* freireanos (FREIRE, 1991), pois a configuração espacial da roda tem a igualdade entre os participantes como pressuposto, visto que essa disposição dos participantes sugere não haver hierarquias ou centralidades.

Também nos orienta a ideia de que, em nossa configuração, o lugar de aprendentes não se restringe às pessoas que não têm formação universitária, pois “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1989, pág. 23). Os relatórios produzidos pelas educadoras envolvidas nas atividades evidenciam isso constantemente.

Nesse primeiro momento, conversamos sobre os possíveis sentidos da expressão *escrevivência* apontados pelas adolescentes. Em seguida, apresentamos uma pequena biografia da escritora Conceição Evaristo e trechos de sua obra e de entrevistas em que a escritora discorre sobre a expressão, remetendo-nos ao entendimento de uma escrita atravessada pela vida.

Em um segundo momento, lemos o conto “A moça tecelã”, de Marina Colasanti. A atividade proposta para escrita partia do sentido de tear como instrumento de criação de realidades. Assim, propusemos que as participantes contassem o que criariam com seu tear. Os textos produzidos, em sua quase totalidade falavam de uma vida em liberdade e uma vida nova, *sem erros*.

A dinâmica de conhecimento dos textos mostrava, desde esse primeiro encontro, a importância de todas lerem os textos produzidos, sem, no entanto, o caráter da obrigatoriedade. Optamos por falar de como aprendemos coletivamente com os textos produzidos, como podemos nos enxergar e nos reconhecer nos textos do outro. Algumas das adolescentes, embora não se recusem a ler os textos lidos, preferem que isso seja feito por outras pessoas. Nos encontros seguintes, percebemos que tal fato nem sempre se relaciona à insegurança quanto à leitura oral, mas também tem a ver com o modo como lidam com os sentimentos e emoções expressos nos textos, pois algumas vezes essas emoções ficam mais evidentes com a leitura, manifestando-se em mudanças de tom de voz, voz embargada e outras situações.

Em nosso segundo encontro, no primeiro momento, perguntamos se as folhas que distribuimos na primeira atividade haviam sido utilizadas de alguma forma. Todas as participantes usaram para escrita de cartas pessoais para familiares, namoradas e namorados. Assim, tínhamos uma interessante reflexão para nossa prática, pois, antes de nossa entrada na unidade, a servidora que nos orientava sobre como proceder no cotidiano da socioeducação, uma pedagoga, disse-nos que as internas eram analfabetas funcionais e não tinham prática de leitura e escrita. Entretanto, quando pedimos que contassem como havia sido a escrita das cartas, elas relataram que deram notícias de como estava a vida e pediram por notícias de fora, no caso das cartas enviadas para fora da unidade. As cartas enviadas para a namorada que também cumpre medida na própria unidade, pelo que relataram, apresentavam, geralmente, declarações de amor, textos sobre sentimentos. Ao que parece, então, cumpriam o papel de um gênero específico, colocando em questão a certeza de que seriam analfabetas funcionais.

No segundo momento do encontro, os textos literários apresentados para leitura tinham como tema a relação das pessoas com os cachorros. Fizemos uma coletânea com os seguintes textos: “Tentação” (Clarice Lispector), “Mila” (Carlos Heitor Cony), o capítulo “Baleia”, de *Vidas Secas* (Graciliano Ramos), “História triste de um cachorro” (Maluh de Ouro Preto), “O Kazukuta” (Ondjaki), “Biruta” (Lygia Fagundes Telles) e “Plutão” (Olavo Bilac). Havia um roteiro com quatro ou cinco itens a serem analisados, principalmente o tema, para que o grupo observasse o que havia em comum entre os textos e os sentimentos dos personagens. A roda foi dividida em grupos, que tinham a tarefa de apresentar seu entendimento do texto para todo o coletivo. Nessa atividade, as adolescentes eram estimuladas a se colocarem no centro para apresentarem sua leitura. Apenas um dos grupos não se colocou no centro, preferindo apresentar o texto na própria roda.

Embora já pudéssemos perceber que havia uma relação com a escrita e com a leitura que mostravam que o rótulo de analfabetas funcionais merecia ser repensado, grande parte das adolescentes repetia frases que mostravam que a ideia que faziam de si mesmas sobre esse aspecto se aproximava da ideia formulada pela profissional com quem conversamos. Eram comuns, no início do trabalho, que dissessem “não sei ler” e até mesmo “sou analfabeta”. Eram necessários muitos momentos de desconstrução desse entendimento. Procuramos mostrar-lhes, quando liam e construía textos, ainda que oralmente, que estavam mostrando saber ler e escrever, reforçando sua competência. Esse reforço tem se mostrado eficiente, de modo que as adolescentes que participam do projeto desde seu início deixaram de emitir juízos semelhantes.

Temos tido alguma dificuldade com Acácia, que participa do grupo desde o primeiro encontro e até hoje diz não saber ler ou escrever, ainda que se voluntarie para ler em voz alta os textos propostos. A adolescente também resiste às propostas de escrita e, com muita facilidade, prefere conversar sobre assuntos diversos aos que propomos. Nos dois últimos encontros realizados, pediu para se ausentar antes do término das rodas, por se sentir mal. Segundo relatos das demais, Acácia tem tido problemas emocionais e está constantemente sob medicação prescrita por médico psiquiatra da unidade.

Percebe-se claramente a necessidade de que fala Castrillón (2011) nesse caso, a literatura, por si mesma — e nem mesmo a educação escolar sozinha — pode garantir transformação. A busca pela garantia de direitos é fundamental para assegurar mudanças que permitam que Acácia trilhe um caminho de vida em liberdade. Nosso esforço, porém, persiste, pois acreditamos que o trabalho mobiliza subjetividades que contribuem para sua percepção de si.

Em nossa roda também reservamos um momento para trocas sobre livros lidos pelas participantes. Falamos sobre obras que estamos lendo, indicamos leituras e ouvimos relatos sobre a circulação de textos que indicamos nos alojamentos. Além dos títulos do nosso pequeno acervo, formado por cerca de 50 livros, as adolescentes contam com outros, disponíveis na sala de leitura da unidade, com cerca de 300 livros disponíveis.

Em nossa prática, não excluimos títulos que façam parte do repertório já constituído pelas participantes, ainda que consideremos como próprios da chamada literatura *comercial*, pois consideramos fundamental participar da construção da bagagem cultural em movimento sem julgamentos e imposições. Acreditamos participar do que Rildo Cosson chama de *Círculos de Leitura* (COSSON, 2014), o que independe inclusive da configuração do grupo, mas sabemos que a roda contribui para a concepção dos círculos. Isso se dá por atuarmos conscientes de que a leitura:

é uma prática privilegiada de grupos de leitores que se reconhecem como parte integrante de uma comunidade leitora específica. Assim, apresenta três pontos relevantes da leitura em grupo: 1º - o caráter social da interpretação dos textos e a apropriação e manipulação do repertório com um grau maior de consciência. 2º - a leitura em grupo estreita os laços sociais, reforça identidades e a solidariedade entre as pessoas. 3º - os círculos de leitura possuem um caráter formativo (COSSON, 2014, p. 139).

Nossa função é mediar a relação entre textos e leitoras.

O projeto, entretanto, não é somente de formação de leitoras, há também a função do estímulo à escrita autoral, à narração de suas próprias histórias, a formação de uma escuta atenta a narrativas de autoras que, como dissemos, têm origem quase sempre, em contextos de privação e violação de direitos fundamentais por parte do Estado.

Desse modo, somos, por assim dizer, um círculo de leitura e escrita.

O que será

Ao planejarmos as próximas etapas de nosso trabalho, alguns aprendizados nos orientavam: a presença constante do livro em cada atividade vinha surtindo efeito e, a cada dia, o volume de retiradas de livros para leitura aumentava. Três pessoas, entre 12 presentes, tiveram a iniciativa de retirar livros nos dois primeiros encontros. No último, que contava com a participação de 11 adolescentes, seis livros foram retirados. Isso nos aponta necessidades de termos um acervo organizado, além de sua ampliação.

Passamos por mais de 30 encontros, entre julho de 2019 e fevereiro de 2020. Além disso, no encontro do dia 8 de fevereiro de 2020, contamos com a presença do escritor André Gabeh, que conversou com o grupo sobre seu processo de criação, suas experiências como escritor suburbano e suas expectativas. A conversa estabelecida nos mostra a riqueza de termos contato com quem produz literatura para além do projeto, para que tenhamos vivência com a diversidade de opiniões e de concepções de literatura. A alegria das adolescentes em terem o contato com um escritor de um livro que já estava circulando entre elas foi algo indescritível, por poderem ouvir o escritor, vê-lo ao vivo, entendê-lo e perceber sua história como não tão distante da delas.

Outro elemento que vem se mostrando importante diz respeito à possibilidade de termos publicações impressas, como o zine que estamos construindo, com textos das participantes. Ver sua produção impressa e ter a possibilidade de serem lidas é algo que anima o grupo, facilitando inclusive a compreensão da função da revisão de textos, ação que buscamos fazer sem reforçar noções de fracasso e incompetência, mas como parte do trabalho de toda pessoa que escreve. A reescrita permite rever muitas etapas da escrita que mereçam ser *passadas a limpo*. Isso não é feito como uma correção

convencional, fazemos a leitura em conjunto, com as próprias autoras buscando perceber o que deve ser reescrito e questionando o porquê da ação. Nosso objetivo, nesse caso, é entender o erro não como um fracasso ou como um determinismo do não-saber, mas como uma potência para o que ainda pode se saber mais, para o que pode vir a melhorar.

Para melhor distinguirmos também a escrita comum da escrita literária que buscamos produzir com o grupo, revisitaremos, nas próximas etapas, relatos e narrativas, a fim de os ampliarmos, em busca dos elementos literários. Assim, por exemplo, algumas perguntas podem ser feitas. Tomemos como exemplo o relato abaixo, produzido a partir de leitura de crônica de Nelson Motta em que o tema da maternidade se destacava:

Minha irmã do meio foi ter neném eu chamei o meu cunhado e ela foi pro hospital. Quando minha sobrinha nasceu, minha outra irmã me levou lá no hospital, levei o que ela tinha me pedido pra comprar. Na hora que eu subi, foi por trás, porque menor não podia entrar, subi por trás sem que o porteiro visse. E fui! (Jasmim, 25/01/2020).

Com a finalidade de ampliar os fatos, conferindo traços de literalidade ao texto, poderemos indagar: qual o nome da irmã do meio, da mãe do bebê que nasceu? Como se chama o cunhado? Onde ele estava quando o chamou? O que ele fazia naquele momento? Como ele reagiu ao chamado? A sobrinha nasceu bem? Como aconteceu o parto? Quem exatamente pediu para comprar coisas e levar ao hospital? O que eram essas coisas? A entrada às escondidas foi fácil? Como foi? Quais detalhes chamaram atenção no caminho? Quais sentimentos e sensações o corpo teve?

Acreditamos que, ao responder e pensar nas respostas a essas questões, estará em evidência o *como* as coisas do relato acontecem, permitindo-se espaço para criar elementos que não estejam na lembrança da autora ou que ela, por escolha, deseje modificar ou acrescentar, após discussões sobre esses procedimentos de autoria. Isso permitirá dar maior atenção ao *como* do que ao *quê* é narrado, o que pode contribuir para a construção da linguagem literária.

Considerações finais

A experiência que temos vivido no projeto Escrevivendo a liberdade nos mostra que, de fato, o trabalho de formação de escritoras a partir da leitura de literatura, colabora para uma prática pedagógica *em* liberdade. Ao falar em liberdade, pensamos no sentido que bell hooks deu à transgressão, sobre ir além dos padrões impostos e das práticas escolares já conhecidas, muitas vezes não revistas e que não desejamos reproduzir também no espaço não formal de educação que estabelecemos na unidade.

A sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e dos 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 a educação como prática da liberdade. (HOOKS, 2017, p. 273).

A educação como prática para a liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender. É uma relação em que todas são afetadas, tanto nós, enquanto educadoras, como as adolescentes, enquanto nossas interlocutoras. Estamos continuamente nos transformando e sendo transformadas. Não somente a sala de aula, mas como todo e qualquer espaço educativo, formal ou não formal, deve ser esse lugar das possibilidades e das transformações.

Alguns fatos explicam nossa percepção, entre os quais algumas falas das participantes do projeto que são internas na unidade de socioeducação, tais como: “parecemos uma família, aqui, comendo coisas de ceia, conversando, lendo, nem parece cadeia” (Rosa, 21/12/2019); “usei pro que eu quis” (Lírio, quando perguntamos para que usaram as folhas avulsas deixadas na semana anterior, em 04/01/2020); “coloca carimbo no livro do Escrevivendo, porque o livro de vocês os agentes não pegam na hora que querem” (Jasmim, 18/01/2020).

A última fala destacada revela-nos outro fato que nos expõe a relativa liberdade de que usufruímos: os agentes socioeducativos não apreendem os livros que pertencem ao projeto como fazem com os que pertencem à sala de leitura da unidade, sobre os quais têm poder de retirada dos alojamentos, de acordo com critérios da equipe de plantão, que não são definidos pelos profissionais técnicos da área de educação. Por isso, temos tido o cuidado de identificar nossos livros, não apenas para facilitar o controle das retiradas, dificultando também a perda dos volumes, mas também para que um número maior de jovens tenham acesso aos títulos e que se sintam parte do processo de controle e organização do nosso acervo, que entendam os livros como delas, como algo a ser cuidado e mantido por todas nós.

Nosso intuito é promover leituras que possam dialogar com a realidade das adolescentes, de modo a estimular que participem das discussões e relacionem os textos lidos com sua vida e suas experiências de leitura. Para isso, assumimos um papel de mediadoras do processo, assimilando propostas das próprias adolescentes, como termos um tempo para uma breve leitura individual e silenciosa do texto já lido em grupo, para “dar pra entender eu mesma” (Dália, 15/02/2020).

Tem contribuído para essa forma de trabalhar a estrutura em círculo, com que dialogamos tanto com Freire (1991) quanto com Cosson (2014), além disso, nossa formação em processo nos orienta à reflexão e atuação a partir da defesa dos direitos da criança e do adolescente, de modo que

estudamos a legislação pertinente, analisamos textos que resultam de pesquisas acadêmicas e participamos de discussões acerca das políticas públicas em audiências promovidas pelo Estado ou por entidades de defesas dos direitos de crianças e adolescentes.

Até aqui, observamos um amadurecimento contínuo do que entendemos ser autonomia para leitura e para a escrita, o que inclui haver escolha de como a leitura pode ser mais eficiente, por exemplo, em silêncio, mais pausadamente ou em voz alta.

O processo também pode ser percebido em uma elaboração de técnica de leitura a partir das atividades, como ocorreu por ocasião da leitura do poema “Tempo de nos aquilombar”, de conceição Evaristo, quando Malva lia sem pausa, correndo. Rosa pôs a mão na perna dela e disse: “Não lê assim. Faz: pan, pan, pan panpan. Aí pega o outro verso” (04/01/2020).

Destacamos aqui o uso do termo “verso”, que, ao iniciarmos as atividades não era conhecido pelo grupo. Rosa é uma das adolescentes que está conosco desde a primeira atividade, tendo saído por alguns dias e retornado, segundo ela mesma, por circunstâncias do processo inicial e não por atribuição de nova medida socioeducativa.

A cada encontro, nos deparamos com novos desafios e novas experiências. A cada encontro, nos desfazemos de algumas concepções que trouxemos prontas e nos reafirmamos em outras que são as diretrizes do nosso trabalho. Entendemos verdadeiramente que o afeto é revolucionário e que o trabalho que fazemos é possível porque nos olhamos no olho e temos a sensibilidade e a disponibilidade de ouvir e perceber esse corpo que nos atravessa e nos confronta. Perceber além dos estigmas, das falas externas e dos preconceitos que poderiam vir estabelecidos.

Segundo bell hooks (2018, pág. 17), “na comunidade da sala de aula, nossa capacidade de gerar entusiasmo é profundamente afetada pelo nosso interesse uns pelos outros, por ouvir a voz uns dos outros, por reconhecer a presença uns dos outros”. Nosso espaço não é o da sala de aula, mas compartilha dessa capacidade apontada pela autora. É o que confirmamos a cada encontro com as adolescentes: é no entusiasmo, no interesse mútuo, no olhar atento e na escuta cuidadosa que nos encontramos, nos reconhecemos e nos potencializamos.

Referências bibliográficas

BRASIL. **Lei 18069/90**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. 1990. Acesso: 20/02/2020.

CÂNDIDO, Antônio. **Vários escritos**. São Paulo / Rio de Janeiro: Duas Cidades; Ouro sobre o azul, 2004.

II JORNADA DE ESTUDOS SOBRE EJA EM CONTEXTOS DE PRIVAÇÃO E RESTRIÇÃO DE LIBERDADE

28 e 29 de agosto de 2020
Evento online

CASTRILLÓN, Silvia. **O direito de ler e de escrever**. São Paulo: Pulo do Gato, 2011.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. 2014.

EVARISTO, Conceição. "Não escrevemos para adormecer os da casa-grande, pelo contrário", diz Conceição Evaristo sobre escritoras negras. Disponível em: <http://tvbrasil.ebc.com.br/estacao-plural/2017/06/nao-escrevemos-para-adormecer-os-da-casa-grande-pelo-contrario-diz-conceicao>. Acesso: 20/02/2020.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 20. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

MENDES, Cláudia Lúcia Silva; JULIÃO, Elionaldo Fernandes (coordenadores). **Trajetórias de vida de jovens em situação de privação de liberdade no sistema socioeducativo do Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: DEGASE, 2018.

RIBEIRO, Renato Janine. **Especialistas dizem que papel da universidade é mudar a realidade social**. Entrevista a Maria Fernanda Conti. 26 de agosto de 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/201-266094987/4028-sp-1940385189>. Acesso: 20/02/2020.

ANÁLISE DAS POLÍTICAS DE “PROFISSIONALIZAÇÃO” NAS MEDIDAS
SOCIOEDUCATIVAS DE PRIVAÇÃO E RESTRIÇÃO DE LIBERDADE DO
ESTADO DO RIO DE JANEIRO

BARBOSA, Adriana Soares⁸²

RESUMO

Este artigo é parte de pesquisa de dissertação em andamento, que tem como objetivo compreender sentidos e concepções de “profissionalização” presentes nas políticas para jovens em restrição e privação de liberdade no Brasil e, principalmente, no estado do Rio de Janeiro. A metodologia utilizada é a análise bibliográfica e documental, investigando as normativas em âmbito nacional por meio do estudo da Constituição Federal (1988), do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990 - ECA), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996 - LDB) e do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), através da Resolução nº 119/2006 e Lei nº 12.594/2012. No âmbito dos documentos estaduais, foram analisados o Plano de Atendimento Socioeducativo (PASE/2010) e o Projeto Político Institucional (PPI/2010), do Departamento Geral de Ações Socioeducativas (DEGASE). A fim de compreendermos as contradições existentes nas políticas de educação no sistema socioeducativo, dentro de uma perspectiva de análise histórico-crítica, buscamos embasamento teórico nos estudos de Shiromma e Evangelista sobre as políticas de educação, adotando uma concepção de Estado ampliado, conforme Gramsci. Além disso, apontamos a influência das teorias de cunho neoliberais nas políticas de educação profissional para a juventude no Brasil, com base nas críticas estabelecidas por autores, como Frigotto, Paiva e Rummert sobre a ideologia difundida pelos organismos internacionais nas políticas de educação no Brasil a partir dos anos de 1990. Dessa forma, foi possível refletir sobre como a Constituição Federal e o ECA abordam os aspectos referentes ao trabalho e à profissionalização dos jovens e como a LDB define a educação profissional. Assim como, foi possível perceber que tanto o SINASE quanto os documentos estaduais, PASE e PPI, se alinham com as políticas de cunho liberal, buscando respaldo, prioritariamente, nas quatro competências difundidas pelo “Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI”, coordenado por Jacques Delors (2006).

Palavras chaves: Profissionalização. Socioeducação. Políticas.

⁸² UFF, mestranda, adrisoaresbarbosa@yahoo.com.br.

Introdução

Atualmente, o Brasil vem sofrendo com uma política econômica conservadora e submissa aos interesses do mercado financeiro, com propostas de arrocho fiscal, que incidem sobre as políticas sociais e no recrudescimento das políticas de segurança, afetando, diretamente, as classes populares e os grupos mais vulneráveis, incluindo crianças e adolescentes.

Todo ideário de proteção da infância e juventude pela sociedade e pelo Estado, conforme compreendido na Constituição Federal (1988) e no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8069/1990 – ECA), vem sendo desconstruído através de propostas de emendas constitucionais e (contra)reformas que visam à retirada de direitos. Apesar da Constituição Federal representar uma “conciliação”⁸³ das forças políticas que governavam o país na época, é inegável que a Carta Magna trouxe avanços, também, para as classes populares, tanto para a educação como para a profissionalização e proteção no trabalho para crianças e jovens.

Não obstante todas as lutas e conquistas após a Constituição Federal e o ECA, o trabalho infantil⁸⁴ nunca foi, de fato, erradicado do país, como evidencia a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua). Em 2016, a pesquisa constatou que de um total de 40,1 milhões de crianças e adolescentes de 5 a 17 anos, 1,8 milhão trabalhava. Constatou-se, ainda, que 6,4% dos adolescentes, de 14 ou 15 anos do país, e 17,0%, entre 16 e 17 anos, estavam ocupados em 2016, sendo que, do grupo de 14 e 15 anos, apenas 10,5% tinham registro na carteira de trabalho, aumentando um pouco mais para 29,2% no grupo de 16 ou 17 anos.

Além disso, por meio da mesma pesquisa, é possível confirmar que, dentre os efeitos perversos do trabalho infantil sobre o desenvolvimento de crianças e adolescentes, encontra-se a evasão escolar. A taxa de escolarização de crianças e adolescentes ocupadas foi de 92,4%, de 14 a 15 anos, e 74,9%, de 16 ou 17 anos. Para esses mesmos grupos etários, quando não ocupados, temos respectivamente 97,1% e 86,1% de adolescentes frequentando a escola (IBGE, 2018).

A situação dos adolescentes que cumprem medida socioeducativa no estado do Rio de Janeiro é ainda mais preocupante. A pesquisa DEGASE, UFF (2018) apontou que 76,2% dos jovens declararam já ter realizado alguma atividade laborativa. Destes, 64,5% começaram a trabalhar entre

⁸³ “Conciliação” entre as forças progressistas e conservadoras, mas que, de acordo com Fernandes (1991), serviu para substituir o entulho autoritário do período militar por uma Constituição democrática para as classes hegemônicas.

⁸⁴ No Brasil, caracteriza-se como trabalho infantil aquele realizado por crianças e adolescentes com idade inferior a 16 anos. Admite-se o trabalho a partir dos 14 anos, na condição de aprendiz (BRASIL, 1988, art. 7, XXXIII).

10 e 15 anos e 5,9% com menos de 10 anos, evidenciando que 74% dos jovens entrevistados não estavam frequentando a escola no momento em que foram apreendidos.

Observamos que tanto os dados de trabalho infantil como os de afastamento do ambiente escolar dos jovens em privação de liberdade são relevantes e muito superiores aos dados da população geral. Muitos desses jovens trabalhavam em “funções desqualificadas no mercado formal ou no trabalho informal, sub-remunerado, abusivo e explorador” (COSTA, 2006, p. 24).

Como podemos observar, a maioria dos adolescentes do sistema socioeducativo sofre com a entrada precoce no mercado de trabalho, dificultando suas vidas escolares. Sendo assim, este artigo visa compreender quais os sentidos e concepções de “profissionalização” estão presentes nas políticas públicas do estado do Rio de Janeiro para jovens em situação de restrição e privação de liberdade.

Compreendendo que as políticas estaduais de socioeducação, possivelmente, são inspiradas nas normativas nacionais, iniciamos a pesquisa com o estudo da legislação nacional, sobretudo, por meio da análise da Constituição Federal (1988), do ECA (Lei nº 8.069/90), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei nº 9.394/96) e do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE (Resolução nº 119/2006 e Lei nº 12.594/2012).

No âmbito dos documentos estaduais, foram analisados o Plano de Atendimento Socioeducativo do Estado do Rio de Janeiro – PASE (DEGASE, 2010a) e o Projeto Político Institucional – PPI (DEGASE, 2010b).

Dessa forma, procuramos fazer uma análise sobre a política de profissionalização para os adolescentes do sistema socioeducativo em âmbito nacional e estadual. Dentro de uma perspectiva de análise histórico-crítica, buscamos compreender as contradições existentes nas políticas de educação profissional no sistema socioeducativo do estado do Rio de Janeiro.

Políticas de “profissionalização” em âmbito nacional

Ao analisarmos as políticas de “profissionalização” de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, apropriamo-nos da concepção de Estado ampliado, conforme evidenciado por Gramsci (2007), que nos remete à unidade dialética entre Estado em sentido restrito e sociedade civil. O Estado burguês possui uma face repressiva, que é intrínseca a ele, mas, além do caráter coercitivo do Estado, há formas de articulação política, em que se entrelaçam mecanismos de coerção e consensos, dominação e hegemonia.

Para Shiroma e Evangelista (2014), Gramsci compreende que, através das classes dominantes, a sociedade civil organiza o consenso e a hegemonia, mas também é por meio dela que as classes

subalternas conseguem construir uma hegemonia alternativa. Dessa maneira, no Estado burguês, é através da sociedade civil que ocorrem as disputas entre as classes pela hegemonia.

A partir da vigência da Constituição Federal e do ECA, muitas reformas foram pensadas no que se refere às políticas destinadas ao público infantojuvenil, iniciando-se um processo de transição da Doutrina da Situação Irregular, que vigorava anteriormente, para a Doutrina da Proteção Integral.

Segundo Costa (2006), a Doutrina da Situação Irregular não distinguia ações para crianças e adolescentes ameaçados de violação de direitos e para aqueles autores de ato infracional, ocasionando um círculo perverso de institucionalização compulsória de crianças e adolescentes pobres, por se enquadrarem no rótulo “menor em situação irregular”⁸⁵. Já a Doutrina da Proteção Integral concebe a criança e o adolescente como sujeitos de direitos com proteção e garantias específicas.

O ECA, do art. 103 ao 105, define o ato infracional como a conduta análoga ao crime ou contravenção penal, estabelecendo que os menores de dezoito anos são inimputáveis penalmente e que a estes são aplicadas medidas socioeducativas. São previstas cinco medidas socioeducativas, quais sejam: *advertência; obrigação de reparar o dano; prestação de serviços à comunidade; liberdade assistida; semiliberdade e internação*. As duas últimas, semiliberdade e internação, são as medidas mais gravosas, de meio fechado e, no estado do Rio de Janeiro, são de responsabilidade do DEGASE. A semiliberdade é medida restritiva de liberdade, com realização de atividades em ambiente externo; a internação consiste na privação da liberdade.

A educação dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa encontra-se alinhada com os princípios da Constituição Federal, a qual promulga, em seu art. 205, que a educação é um direito de todos “visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, buscando garantir a todos os sujeitos o direito humano de se desenvolver nas dimensões da vida pessoal, social, política e produtiva. Assim, o ECA (BRASIL, 1990, art. 53) refere-se ao termo qualificação para o trabalho, compreendendo-o como parte de uma proposta de educação em que todas as crianças e adolescentes possuem como direito fundamental que a escolarização é prioritária em relação conjunto das outras atividades educacionais.

O Capítulo V do ECA trata do direito à profissionalização e proteção no trabalho, enfatizando o adolescente como pessoa em desenvolvimento. Além disso, o Estatuto estabelece regras para o trabalho dos jovens e dos aprendizes e define o trabalho educativo como a atividade laboral cujas exigências pedagógicas prevalecem sobre o aspecto produtivo.

⁸⁵ No art. 2º da Lei 6.697/1979, eram considerados em situação irregular os menores que estivessem em situação de pobreza extrema, vítimas de maus-tratos, em perigo moral, órfãos, abandonados, com desvio de conduta ou infratores.

Segundo Fidalgo e Machado (2000), a profissionalização no ECA apresenta o caráter de aprendizagem de uma determinada profissão com critérios de formação, carreira, direitos trabalhistas e progresso dentro de uma atividade profissional.

O ECA proíbe o trabalho noturno, isto é, entre as 22 horas e as 5 horas do dia seguinte, perigoso, insalubre ou penoso, realizado em locais prejudiciais à sua formação e ao seu desenvolvimento físico, psíquico, moral e social, ou em horários e locais que não permitam a frequência escolar (art. 67, I, II, III, IV). Dessa forma, o ECA estabelece regras no intuito, não de impedir o trabalho, mas de evitar a exploração da força de trabalho infantil no Brasil.

O tratamento legal, longe de tentar desestimular, inibir ou até proibir o trabalho do adolescente, busca tutelá-lo conforme reza o princípio da proteção integral, a fim de possibilitar a educação, garantir mínimas condições de trabalho e evitar abusos que possam trazer danos ao desenvolvimento, distúrbios, anomalias e uma infância infeliz (OLIVEIRA e AMARAL, 2008, p. 164).

Segundo Paiva (2009), ao admitirem o trabalho na condição de aprendiz aos adolescentes de 14 anos, a Constituição e o ECA encobrem os desvios sobre como o trabalho se faz no Brasil, o qual não respeita a legislação referente ao trabalho dos adultos, muito menos referente à dos adolescentes. Para a autora, o trabalho infantil, no Brasil, precisa ser visto como um problema e não como solução, conforme concebido socialmente, considerando melhor que crianças e adolescentes pobres trabalhem do que se tornem marginais, potencializando a criminalização da pobreza.

A partir da LDB, as bases para a reforma do ensino profissionalizante foram dadas, mas sob o contexto neoliberal do governo de Fernando Henrique; as ações sintetizaram o pacto da burguesia e intensificavam o desenvolvimento desigual, com destaque para a separação entre o ensino médio e profissional no texto original. Somente em 2008, pela Lei nº 11.741, foram integradas à educação técnica de nível médio, de jovens e adultos, e à educação profissional e tecnológica.

O capítulo III da LDB, trata da educação profissional e tecnológica (EPT), definindo-a como uma modalidade que abrange cursos de qualificação, habilitação técnica e tecnológica, e de pós-graduação, integrando-se com os diferentes níveis e modalidades da educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. Assim, a EPT pode se articular com a modalidade da educação de jovens e adultos, com a educação de nível médio e nos níveis de graduação e pós-graduação.

Os cursos de qualificação profissional incluem os cursos de capacitação profissional, aperfeiçoamento e atualização de trabalhadores em todos os níveis de escolaridade, podendo se integrar aos itinerários formativos do sistema educacional ou associar-se aos cursos de livre oferta.

Estes, conforme o art. 42 da LDB, podem ser abertos à comunidade, não condicionados ao nível de escolaridade, sem carga horária definida.

Ao levarmos em consideração o dualismo socioeducacional na história da educação brasileira, observamos que o modelo de escola brasileira, marcada pela diferença na educação para as classes pobres e para as classes abastadas, crê que nem todos conseguirão alcançar os níveis mais elevados da educação, oferecendo às classes populares os cursos de baixa qualificação, condenando-as à subalternidade e ao trabalho alienado. É essa tendência que devemos repudiar, para que não se amplie, ainda mais, as desigualdades socioeducacionais entre as classes.

O Brasil, por meio dos direitos alcançados na Constituição e ECA, firmou compromisso com os organismos internacionais, sendo necessário que fosse garantida uma política de execução das medidas socioeducativas. Assim, o SINASE foi criado coletivamente pela Resolução nº 119/2006 (CONANDA, 2006) e instituído pela Lei 12.594/2012 (BRASIL, 2012). Ambos os documentos se complementam e precisam ser compreendidos conjuntamente, sendo considerados como um conjunto de princípios, regras e critérios envolvendo a execução das medidas socioeducativas em todo o país.

Com o SINASE (CONANDA, 2006), as bases éticas e pedagógicas para o atendimento socioeducativo assumem uma tendência vigente à época, que se adequava às prerrogativas dos organismos internacionais, através da UNESCO e Banco Mundial, e se alinhava aos compromissos firmados pelo país.

O SINASE estabelece que a formação profissional do jovem em cumprimento de medida socioeducativa se dá no âmbito da educação profissional, conforme estabelecido pela LDB, em programas de formação inicial e continuada, bem como na educação profissional técnica de nível médio. Por meio da visão de educação profissional, pretende-se fortalecer a concepção de uma educação para o desenvolvimento integral da pessoa que se prepara profissionalmente.

Além disso, as unidades socioeducativas necessitam, também, propiciar o encaminhamento do jovem ao mercado de trabalho, buscando inseri-lo no mercado formal, em estágios remunerados, nos programas de jovem aprendiz, bem como desenvolver atividades de geração de renda, promovendo ações de orientação, conscientização e capacitação sobre direitos e deveres em relação à previdência social (CONANDA, 2006, p. 64).

O documento estabelece, ainda, que as unidades socioeducativas devem possibilitar o desenvolvimento das competências presentes no documento “Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI”, coordenado por Jacques Delors (2006), o qual compreende a ação educativa nos países periféricos que atenda a uma sociedade em constante

mudança, organizando-se em torno de quatro aprendizagens (*aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser*), também chamadas de saberes, que são replicadas em vários documentos educacionais do Brasil na época, incluindo o SINASE.

Para o Relatório Delors, os quatro saberes estão interligados, compreendendo que é preciso não mais estar “qualificado” para o mercado de trabalho de forma específica, mas é preciso desenvolver “competências” que permitirão ao jovem a sua inclusão em uma sociedade global e complexa. Por esse caminho, pensa-se ser possível construir uma proposta de educação que dê conta de preparar as pessoas para a fase atual do capitalismo de acumulação flexível, promovendo a autonomia dos pobres para retirá-los da situação de vulnerabilidade, naturalizando as causas da pobreza e buscando a eliminação das tensões sociais, sem precisar mexer nas bases capitalistas ou questioná-las (RUMMERT; ALGEBAIL; VENTURA, 2013).

Para Rummert, Algebaile e Ventura (2013), esse discurso esconde a dualidade estrutural da educação brasileira, cujo ensino destinado às elites é substancialmente diferente daquele recebido pela classe trabalhadora. Aos primeiros é ofertada a cultura geral e formativa, aos últimos destina-se uma escola com baixas condições de aprendizagem e o acesso aos níveis de certificação com pouca qualidade social.

A Lei SINASE nº 12.594/2012 possui um capítulo para tratar da capacitação para o trabalho, estabelecendo que as possibilidades de ofertas de vagas de aprendizes e em cursos profissionalizantes se dariam na forma de parcerias dos órgãos executores da medida socioeducativa com as escolas do Sistema “S”: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) e Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SENAT).

As escolas do SENAI *poderão* ofertar vagas aos usuários do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) nas condições a serem dispostas em instrumentos de cooperação celebrados entre os operadores do SENAI e os gestores dos Sistemas de Atendimento Socioeducativos locais (BRASIL, 2012, art. 76, §1º, *grifo nosso*).

Os artigos subsequentes até o art. 79, referentes às parcerias com o SENAC, SENAR e SENAT, seguem o mesmo padrão de redação do art. 76.

Embora a Lei utilize o verbo *poder*, apresentando uma visão de que é possível a escolha, segundo MPMG (2014), é preciso compreender que o direito à profissionalização corresponde a um direito fundamental. Logo, o verbo *poder* não se refere a uma opção, tratando-se do caso em que o

legislador disse menos do que deveria dizer, de modo que as outras normativas, como o ECA e a Constituição, complementam e dão sustentação a interpretação.

Destacamos que a Lei 12.594/2012 traz uma diferença na nomenclatura em relação aos outros documentos ao intitular o capítulo VIII, “Da Capacitação Profissional”, não mencionando mais os termos profissionalização, qualificação profissional e educação profissional, conforme a Constituição Federal, o ECA, a LDB e o próprio SINASE pela Resolução nº 119 (CONANDA, 2006).

Freitas (2017) compreende o termo capacitação como uma formação suplementar à educação básica, tendo o objetivo de fornecer competências adicionais. Nesse sentido, a autora pontua que a mudança na nomenclatura atende às limitações do próprio sistema socioeducativo sobre as dificuldades do fornecimento de cursos profissionalizantes em nível médio ou de maior carga horária.

Essa mudança na nomenclatura pode atender às seguintes finalidades: a impossibilidade de fornecimento de cursos profissionalizantes vinculados ao nível médio e de mais de 160h devido à realidade das UASES brasileiras no que se refere à dinâmica das medidas, seja pela possibilidade de um socioeducando iniciar um curso e não terminar devido à progressão de medida ou mesmo pelo seu encerramento, seja pela baixa escolarização desses sujeitos. Decorre daí a oferta de cursos com menos de 160h (FREITAS, 2017, p. 207).

Oferecer cursos de capacitação, de caráter suplementar, à educação básica pode revelar outro aspecto da concepção de profissionalização para os jovens que cumprem medida socioeducativa, harmonizando com a noção de competências, principalmente ao “saber fazer” associado ao “saber ser”. Nessa perspectiva, a formação tem a finalidade de capacitar para que o indivíduo se adapte as situações de incerteza e de flexibilidade nas relações de trabalho.

Sendo assim, o que vemos transparecer na legislação de trabalho e educação para os jovens das classes populares e, especificamente, para os jovens em cumprimento de medida socioeducativa é que a formação para o trabalho complexo ainda está destinada a uma minoria e não alcança os jovens mais pobres, deixando-se para segundo plano a busca pela elevação dos níveis educacionais.

Políticas de “profissionalização” no estado do Rio de Janeiro

Após a criação do SINASE (CONANDA, 2006), foi necessário que o estado do Rio de Janeiro se adequasse aos princípios estabelecidos. Nessa direção, o DEGASE, em seguida a um ciclo de estudos com o Instituto *Modus Faciendi*⁸⁶, por meio do professor Antonio Carlos Gomes da Costa, inspirou a criação do Plano de Atendimento Socioeducativo - PASE/2010, com o objetivo de manter

⁸⁶ Empresa de consultoria de responsabilidade social e educação empresarial.

um estreito alinhamento conceitual, estratégico, operacional e essencial com as diretrizes e bases do SINASE (CONANDA, 2006), que se dá através de:

- I – *Alinhamento Conceitual*, buscando sempre falar a mesma linguagem;
- II – *Alinhamento Estratégico*, definindo coerentemente onde estamos, para onde vamos e o que se pretende fazer para atingir os objetivos perseguidos;
- III – *Alinhamento Operacional*, objetivando que as pessoas e organizações, no âmbito de suas atribuições, atuem com eficiência, eficácia e efetividade;
- IV – *Alinhamento Essencial*, mantendo fidelidade à letra e ao espírito da Doutrina da Proteção Integral, entendida no marco da ampliação e aprofundamento das conquistas do estado democrático de direito, no Estado do Rio de Janeiro e no Brasil (DEGASE, 2010a, art. 6º, *grifo do documento*).

Nesse sentido, a finalidade do PASE/2010 é que a instituição tenha como base a mesma concepção de socioeducação. Além disso, é necessário que a operacionalização das políticas se alinhe estratégica e operacionalmente com a Doutrina da Proteção Integral prevista na Constituição Federal e ECA e com as principais normativas internacionais para a infância e a adolescência.

Fundamentado no PASE/2010, o PPI do DEGASE funciona como formulador de diretrizes, com o objetivo de propiciar as condições para que a política socioeducativa e a doutrina da proteção integral estejam presentes na elaboração de instrumentos de avaliação institucional e operacional, mediante os projetos pedagógicos de cada unidade socioeducativa de privação e restrição de liberdade.

Para alcançar o “ideal antropológico da educação brasileira” proposto no art. 2º da LDB, o PPI se aprofunda na visão do Relatório de Jaques Delors sobre os quatro saberes. Ao abordar a proposta de educação prevista na lei, o documento aponta que o ideal de educação será possível por meio do desenvolvimento das competências intrínsecas aos quatro pilares.

Na concepção do PPI, as aprendizagens são passíveis de serem mensuradas através dos comportamentos dos socioeducandos, instituindo que as “aprendizagens se traduzirão em comportamentos observáveis, sob a forma de competências. Estas, por sua vez, serão constituídas por conjuntos de habilidades, que se concretizarão e expressarão sob a forma de capacidades” (DEGASE, 2010b, p. 378). Em suma, os objetivos da educação devem ser formulados de maneira a expressar as mudanças de comportamentos, que podem, dessa forma, “ser avaliados qualitativa e quantitativamente” (DEGASE, 2010b, p. 379), conforme os princípios da educação tecnicista, que tem como base a psicologia behaviorista

A pedagogia tecnicista busca superar a marginalidade formando indivíduos eficientes para a produtividade e equilíbrio da sociedade. A base da sustentação teórica dessa concepção desloca-se para a psicologia behaviorista e possui a inspiração filosófica neopositivista e funcionalista (ZANELLA, 2011, p. 105).

A metodologia para o atendimento socioeducativo apontado no PPI tem como ponto de partida 10 ferramentas: o estudo de caso, o plano individual de atendimento (PIA), a educação para valores, o protagonismo juvenil, a pedagogia da presença, promoção da resiliência, educação pela arte, educação pelo esporte, ética biofílica e, por fim, *a educação para e pelo trabalho*.

A educação para e pelo trabalho é descrita no PPI da seguinte forma:

Na educação para o trabalho, o adolescente vai aprender para trabalhar. Na educação pelo trabalho, o educando vai trabalhar para aprender. Essas duas ferramentas pedagógicas devem ser usadas de forma convergente e complementar (DEGASE, 2010b, p. 390).

Inspirado em Makarenko (2005), a experiência de *educação para e pelo trabalho* foi utilizada na escola da Fundação Estadual de Bem-Estar do Menor (FEBEM) Barão de Camargos para meninas, em Ouro Preto, Minas Gerais, na década de 1970, pelo professor Antonio Carlos Gomes da Costa e sua esposa, Maria José, os quais foram os gestores dessa unidade à época.

Aí se alicerçava a nova organização do trabalho coletivo: a promoção de festas, as assembleias gerais de toda a comunidade educativa aos sábados, a ampliação do coral, a organização da biblioteca, a confecção de um jornal mural, o convite a visitantes para fazer palestras, as visitas a fábricas, a montagem de um mural de poemas, as comemorações do Dia do Trabalho, do Dia da Mulher, e outras datas de expressiva significação para o nosso trabalho, o convite a educandos de outras escolas da Febem para passar as férias em nossa escola, as gincanas, os campeonatos esportivos, os mutirões de limpeza, plantio de árvores, ajardinamento e plantação de verduras e legumes, os concursos de dança, a participação nas escolas de samba da comunidade, os estágios em trabalhos fora da escola, o concurso de poesia, participação em cursos de formação profissional na comunidade e a *implantação do sistema de educação pelo trabalho como coluna dorsal do nosso projeto pedagógico*. (COSTA, A. C., 2008, p. 56, grifo nosso)

Segundo Filonov, Bauer e Buffa (2010), para Makarenko o trabalho, adaptado às idades dos educandos, é um instrumento eficaz de educação social, na construção do homem novo ou do homem que tem como valor primordial a coletividade. O trabalho é efetuado para o interesse de todo o grupo e, a partir dessa visão, crianças e jovens podem desfrutar da riqueza das relações por meio do desenvolvimento harmonioso e livre da personalidade. Para Makarenko (2005), é o coletivo que organiza o trabalho e toma as decisões sobre a partilha do produto, dos salários, organização do consumo e das regras de convivência.

Amboni, Bezerra Neto e Bezerra (2013) pontuam que a visão de trabalho apresentada por Makarenko está alicerçada no trabalho como princípio educativo, socializador e emancipatório, porque o trabalho não está associado apenas à vida produtiva e social, é ele que também dá sentido à vida individual e visa ao bem da coletividade. Obviamente, esse ideal só é possível quando se pensa as relações de trabalho no socialismo e nada tem a ver com as relações desiguais de trabalho do mundo capitalista.

Por outro lado, Zanella (2011) pontua o cuidado que se deve ter ao tratarmos da educação pelo trabalho, para não confundir essa proposta com uma concepção liberal, pois esse sempre foi um recurso histórico das classes hegemônicas na educação de crianças e adolescentes pobres e desvalidos, considerando que o ócio, para os pobres, era o caminho para a marginalidade.

De forma antagônica à visão liberal e tecnicista apresentada em outros pontos do PPI do DEGASE, ao adotar a ferramenta “educação para e pelo trabalho”, o referido documento lança mão de uma visão dialética de trabalho e de educação que tem como base o pensamento marxista do pedagogo russo, Anton Makarenko. Contudo, a concepção dialética e histórico-crítica não é preponderante no documento; pelo contrário, todo o alicerce do PPI do DEGASE tem como referência os quatro pilares da educação e a pedagogia das competências.

Ressalta-se que o PPI é o documento que alicerça todos os PPP das unidades socioeducativas e programas de atendimento das medidas socioeducativas. Apesar de cada equipe ser responsável pela elaboração da sua própria proposta de atuação, esta deve ter como base os princípios, valores, objetivos, metas e estratégias que estão previstas no PPI. Assim, por meio do PASE/2010 e do PPI, o DEGASE busca se alinhar à doutrina da proteção integral, prevista nos documentos legais e se reordenar pelos métodos, conteúdos e formas de gestão com a concepção de socioeducação posta na legislação vigente, sobretudo pelo SINASE.

Considerações Finais

As reformas materializadas no período de democratização do país, principalmente após a promulgação da Constituição Federal, ganharam características de construção de uma nova mentalidade em relação aos direitos das crianças e dos adolescentes, com base na doutrina da proteção integral. No entanto, com o agravamento do neoliberalismo, a ideia de responsabilização do jovem autor de ato infracional, intrínseca às medidas socioeducativas, vem ganhando contornos cada vez menos educativos e cada vez mais punitivos, pois a responsabilização, pelo ângulo de uma sociedade de classes, concebe os jovens das classes populares como responsáveis individualmente por suas

atitudes e em condições de cumprir uma medida socioeducativa, que, de certa forma, se assemelha ao cárcere dos adultos.

Os documentos legais, destinados a garantir os direitos de educação e trabalho no Brasil, são construídos como reforçadores dos privilégios das classes hegemônicas. Dessa forma, contribuem para o aumento das desigualdades sociais, legitimando a característica de uma educação de dois tipos: uma que atende aos anseios das classes hegemônicas, preparando-os para alcançarem os postos mais altos e de mando no mundo do trabalho, enquanto que, para as classes populares, a educação se apresenta com uma face impotente e reducionista de preparação para o trabalho flexível, dificultando o acesso ao conhecimento crítico da realidade.

Mesmo que a Constituição e o ECA tenham provocado mudanças significativas na forma de tratar o jovem, ainda estamos longe de fazer cumprir muitos aspectos dessas leis e permitir que o paradigma da proteção integral se afirme, não somente como discurso, mas como a nossa realidade no convívio com crianças e adolescentes. O modelo menorista ainda não foi superado e subjaz nos discursos de socioeducação, mediante a política de recolhimento pela polícia e pelo judiciário dos jovens que serão entregues para as políticas de socioeducação no Brasil.

O SINASE e os documentos oficiais do DEGASE receberam a influência da teoria do capital social, mantendo as bases ideológicas da teoria do capital humano, direcionando os investimentos em educação para os que ainda dispõem das qualificações competitivas e necessárias para o mundo do trabalho complexo, mas promovendo a cooperação e a confiança nas instituições como saída para os trabalhadores que não possuem a qualificação profissional necessária (FRIGOTTO, 2010; MOTTA, 2012).

Conforme vimos, a maioria dos adolescentes que cumprem medida socioeducativa estão em distorção idade-série e já lidam com as incertezas do trabalho informal antes de entrar para o sistema. Assim, ao determinar que as unidades socioeducativas desenvolvam as competências presentes no Relatório Delors, o SINASE demonstra compreender que seria melhor a conformação por parte dos jovens que cumprem medida socioeducativa para o trabalho informal do que em atividades ilícitas.

Olhando para atrás, reconhecemos importantes avanços na implementação da política socioeducativa no Brasil, porém, mediante uma análise mais aprofundada, é possível perceber as contradições existentes nos documentos legais em âmbito nacional e estadual. Contudo, no contexto atual de desmontes das políticas sociais, é necessário defender o que já foi conquistado em termos de garantia de direitos, mantendo, contudo, posicionamento crítico para que os documentos legais não

sejam vistos como limitadores de ações, mas como potencializadores da construção de caminhos de resistência, de luta e emancipação dos sujeitos.

Referências

AMBONI, Vanderlei; BEZERRA Neto, Luiz; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. Anton Semionovitch Makarenko: a razão materialista na construção da escola socialista do trabalho. *In: Revista da rede de estudos do trabalho*. Ano VI; n. 12, Marília: UNESP, 2013.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 05 de outubro de 1988. Brasília, DF: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2019. (atualizada até a EC n. 101/ 2019).

BRASIL. Lei nº 8069/1990, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 de jul. 1990 e retificado em 27 set. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 17 set. 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LD. Brasília: **Diário Oficial da União**, de 23 dez. 1996. (atualizada até a Lei nº 13.796 de 2019) Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 03 nov. 2019.

BRASIL. Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento socioeducativo (SINASE), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 jan. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12594.htm. Acesso em: 20 out. 2019.

COSTA. Antonio Carlos Gomes. **Por uma política nacional de execução das medidas socioeducativas**: conceitos e princípios norteadores. Brasília, 2006.

COSTA, A. C. Antonio Carlos Gomes da. **Aventura pedagógica**: caminhos e descaminhos de uma ação educativa. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2008.

DELORS, Jaques. (Org.) **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Lisboa: Edições Asa, 2006.

DEGASE. **Decreto Nº 42.715** de 23 de novembro de 2010. Institui o Plano de Atendimento Socioeducativo do Governo do Estado do Rio de Janeiro – PASE. Rio de Janeiro: DEGASE, 2010a.

DEGASE. Projeto Político Institucional – PPI. *In: Socioeducação*: legislações, normativas e diretrizes nacionais e internacionais. Rio de Janeiro: DEGASE, v. 2, 2010b.

DEGASE; UFF. **Trajetórias de vida de jovens em situação de privação de liberdade no sistema socioeducativo do estado do Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro: Departamento Geral de Ações Socioeducativas (DEGASE), Universidade Federal Fluminense (UFF), 2018.

FERNANDES, Florestan. Diretrizes e bases: conciliação aberta. *In: Universidade e Sociedade.* São Paulo: Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES), n. 1, p. 29-31, 1991a.

FIDALGO, Fernando e MACHADO, Lucília. **Dicionário da Educação Profissional.** Belo Horizonte: UFMG, 2000.

FILONOV, G. N.; BAUER, Carlos; BUFFA, Ester (Orgs.). **Anton Makarenko.** Recife: Fundação Nabuco; Massangana, 2010.

FREITAS, Riane Conceição Ferreira. **Sistema punitivo e justiça restaurativa: os reflexos na escolarização e profissionalização na socioeducação.** 2017. Doutorado em Educação: Universidade Federal do Pará, 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista.** 9. ed., São Paulo: Cortez, 2010.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel: Notas sobre o Estado e a política.** 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, (Cadernos do Cárcere. v. 3), 2007.

IBGE. **Trabalho Infantil 2016: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua.** ISBN978-05-240-4435-9, Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 2018.

MAKARENKO, Anton. **Poema pedagógico.** São Paulo: Editora 34, 2005.

MOTTA, Vânia Cardoso da. **Ideologia do capital social: atribuindo uma face mais humana ao capital.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

MPMG. Comentários à Lei nº 12.594/2012: Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. *In: Jurídico: Revista do Ministério Público do Estado de Minas Gerais.* 2014. Minas Gerais: Centro de Estudos e Aperfeiçoamento Funcional do Ministério Público do Estado de Minas Gerais (CEAF), 2014.

PAIVA, Jane. **Os sentidos do direito à educação para jovens e adultos.** Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

OLIVEIRA, Douglas Henrique de; AMARAL, Vilma Aparecida. Do direito à profissionalização e da proteção no trabalho ao adolescente à luz do estatuto da criança e do adolescente. *In: Revista de direito público;* v. 3, n. 3, Londrina: REDIB; DOAJ, 2008.

RUMMERT, Sonia Maria; ALGEBAILLE, Eveline; VENTURA, Jaqueline. Educação da classe trabalhadora brasileira: expressão do desenvolvimento desigual e combinado. *In: Revista Brasileira de Educação.* Rio de Janeiro: RBE; ANPED, v. 18, n. 54, jul.-set., 2013.

II JORNADA DE ESTUDOS SOBRE EJA EM CONTEXTOS DE PRIVAÇÃO E RESTRIÇÃO DE LIBERDADE

28 e 29 de agosto de 2020
Evento online

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Estado, capital e educação: reflexões sobre hegemonia e redes de governança. *In: Revista Educação e Fronteiras On-Line*. Mato Grosso do Sul: UFGD/UFMS, ISSN 2237-258X, v.4, n.11, p.21-38, mai./ago. 2014. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/4359/2246>. Acesso em: 21 out. 2019.

ZANELLA, Maria Nilvane. **Bases teóricas da socioeducação**: análise das práticas de intervenção e metodologias de atendimento do adolescente em situação de conflito com a lei. 2011. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Uniban, 2011.