

JUL|DEZ|2019 - VOL 2 - Nº 04



Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos

ISSN: 2595-6329

**DOSSIÊ: A Educação de Jovens e
Adultos em espaços de privação
de liberdade**



Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos

A Educação de Jovens e Adultos em espaços de privação de liberdade



Reitor: José Bites de Carvalho

Vice-Reitor: Marcelo Dávila

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I

Diretor(a): Adelaide Badaró

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – MPEJA

Coordenadora: Patrícia Lessa Santos Costa

Editora Geral e Científica

Tânia Regina Dantas (UNEB)

Editores Associados:

Maria de Lourdes Dionísio (U.Minho); Maria Hermínia F. Lage Laffin (UFSC); Joaquim Luís Medeiros Alcoforado

Grupo Gestor:

Antônio Amorim, Maria Hermínia Lage F. Laffin, Joaquim Luís Medeiros Alcoforado, Maria de Lourdes Dionísio, Patrícia Santos Lessa, Elizeu Clementino de Souza, Alfredo R. Matta.

CONSELHO EDITORIAL

Conselheiros nacionais

Tânia Regina Dantas
(Universidade do Estado da Bahia-UNEB)

Antônio Amorim
(Universidade do Estado da Bahia-UNEB)

Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin (Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC)

Aída Monteiro
(Universidade Federal de Pernambuco-UFPE)

Alfredo R. Matta
(Universidade do Estado da Bahia-UNEB)

Leôncio Soares
(Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG)

Jacqueline Ventura
(Universidade Federal Fluminense-UFF)

Ivanilde Apoluceno de Oliveira
(Universidade Estadual do Pará-UEPA)

Sônia Maria C. Haracemiv
(Universidade Federal do Paraná-UFPR)

Sandra Aparecida Antonini Agne
(Instituto Federal de Santa Catarina-IFSC)

Elizeu Clementino de Souza
(Universidade do Estado da Bahia-UNEB)

Marinaide de Freitas
(Universidade Federal de Alagoas-UFAL)

Prof. Dr. Rones de Deus Paranhos
(Universidade Federal de Goiás-UFG)

Patrícia Lessa Santos Costa
(Universidade do Estado da Bahia-UNEB)

José Jackson Reis dos Santos
(Universidade Estadual do Sudoeste Baiano-UESB)

Profa. Dra. Simone Valdete dos Santos (Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRS)

Valdo Barcelos
(Universidade Federal de Santa Maria-UFSM)

Profa. Dra. Katia Siqueira de Freitas (Universidade Católica do Salvador-UCSal)

Conselheiros internacionais

Joaquim Luís Medeiros Alcoforado
(Universidade de Coimbra-UC)

Maria de Lourdes Trindade Dionísio
(Universidade do Minho-Portugal-UMINHO)

Núria Rajadell Pruggròs
(Universidade de Barcelona – Espanha-UB)

Antônio Castañede
(Universidade Pedagógica do México-UPM)

Maria Manoela Franco Esteves
(Universidade de Lisboa-UL)

Joan Rué Domingo
(Universidade Autônoma de Barcelona-UAB)

Apoio institucional: PPG/UNEB através do Edital PROEP-PÓS n. 032/2019

Coordenadores do n.4: Prof. Dr. Antonio Pereira (UNEB) e Prof.^a Dra. Sonia Maria Chaves Haracemiv (UFPR) –

Tradução de inglês: Agnaldo Pedro Santos Filho (UNEB) – **Tradução de espanhol:** José Veiga (UNEB/MPEJA) –

Capa: Luís César Dantas – **Projeto Gráfico e Editoração:** Linivaldo Cardoso Greenhalgh – **Assessoria Técnica:** Maura Icléia C. Castro (UNEB) e Josélia Gracia de Cirqueira Souza (UNEB).

REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Revista do Departamento de Educação – Campus I

Mestrado Profissional de Educação de Jovens e Adultos

Esta revista oferece acesso livre ao seu conteúdo. Publicação semestral temático, destina-se a divulgar a produção científica dos docentes, pesquisadores e estudantes das instituições envolvidas e das parcerias instituídas na área da EJA.

ADMINISTRAÇÃO: A correspondência relativa a informações, pedido de permuta, etc deve ser dirigida à:

Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos

Universidade do Estado da Bahia

Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos

Rua Silveira Martins, 255 – Cabula

41150-000 Salvador – Bahia – Brasil

Site da Revista RIEJA: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/rieja>

E-mail: revistarieja@uneb.br

Normas para publicação: vide últimas páginas

Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos. / Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação I – v. 1, n. 1 (jan./jun., 2018) - Salvador: UNEB, 2018 -

Periodicidade semestral

1. Educação de jovens e adultos I. Universidade do Estado da Bahia. II. Mestrado Profissional de Educação de Jovens e Adultos III. Título.

CDD: 370.5

CDU: 37(05)



Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Rua Silveira Martins, 2555- Cabula – 41150-000 – Salvador – Bahia – Brasil

Fone: +55 71 3117- 2200

SUMÁRIO

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM ESPAÇOS DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE

- 11 EDITORIAL**
Tânia Regina Dantas
- 17 APRESENTAÇÃO**
Antonio Pereira; Sonia Maria Chaves Haracemiv
- 21 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E DE SEGURANÇA: DISPUTAS EM TORNO DA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO NAS PRISÕES**
Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin; Paula Cabral; Clayton da Silva Barcelos
- 33 DIREITO À EDUCAÇÃO NAS PRISÕES E TERRITORIALIZAÇÃO: BASES PARA UMA POLÍTICA PÚBLICA**
Carolina Bessa Ferreira de Oliveira
- 57 QUEM SÃO AS DETENTAS? VIDA, FORMAÇÃO, PROFISSIONALIZAÇÃO E ENCARCERAMENTO FEMININO**
Lia Machado Fiuza Fialho; Zuleide Fernandes de Queiroz; Marlucia Menezes Paiva
- 75 VIOLÊNCIAS NAS RELAÇÕES DE TRABALHO EM CONTEXTO PRISIONAL**
Aldemar Balbino da Costa; Francisca Vieira Lima; Márcio Cesar Ferraciolli
- 92 CURRÍCULO E CONTEXTO ESCOLAR EM ESCOLAS NAS PRISÕES DA REGIÃO METROPOLITANA, CHILE**
Violeta Acuña-Collado; Marcela Gaete Vergara
- 107 MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ESPAÇO DE EDUCAÇÃO PRISIONAL**
Sonia M. C. Haracemiv; Ana Maria Soek; Jane Cleide Hir
- 123 DIÁRIO DE AULA: AVALIAÇÃO DO ENSINO-APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PRIVADOS DE LIBERDADE**
Carla Poennia Gadelha Soares; Tania Vicente Viana
- 148 A EDUCAÇÃO EM PRISÕES E OS CONTEÚDOS ÉTNICOS-RACIAIS: UMA REFLEXÃO A PARTIR DO PROJETO A COR DO BRASIL**
Antonio Pereira; Dione Araújo dos Santos; Nadir de Jesus Souza
- 162 LINHAS, MENSAGENS E CONVERSAS: A EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR COM CRIANÇAS, JOVENS E ADULTOS**
Elenice Maria Cammarosano Onofre; André Luiz Martins Kastein Filho; Edla Cristina Rodrigues Caldas; Gustavo Aranha Portela
- 176 RODAS DE LEITURA NA PENITENCIÁRIA LEMOS BRITO: PRIVAÇÕES, PROVOCAÇÕES E DESAFIOS**
Kátia Maria de Aguiar Barbosa; Andréa Betânia da Silva; Maria Alba Mello

ESTUDOS

188 A INFLUÊNCIA DA GLOBALIZAÇÃO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

*Maria Rutimar de Jesus Belizario; Arminda Rachel Botelho Mourão;
Joaquim Luís Alcoforado*

RESENHA

204 REFLEXÕES E IMPLICAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, O MUNDO DO TRABALHO E AS “NOVAS” COMPETÊNCIAS PARA OS JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES

Adna Santos das Neves; Nadjane Crisóstomo Prado

207 NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

CONTENTS

YOUTH AND ADULT EDUCATION IN PENAL INSTITUTIONS

13 EDITORIAL

Tânia Regina Dantas

17 PRESENTATION

Antonio Pereira; Sonia Maria Chaves Haracemiv

21 EDUCATIONAL AND SECURITY POLICIES: DISPUTES OVER SECURING THE RIGHT TO EDUCATION IN PRISONS

Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin; Paula Cabral; Clayton da Silva Barcelos

33 THE RIGHT TO EDUCATION IN PENAL INSTITUTIONS AND TERRITORIALIZATION: FOUNDATIONS FOR A PUBLIC POLICY

Carolina Bessa Ferreira de Oliveira

57 WHO ARE THE DETENTIVES? LIFE, TRAINING, PROFESSIONALIZATION AND FEMALE INCARCERATION

Lia Machado Fiuza Fialho; Zuleide Fernandes de Queiroz; Marlucia Menezes Paiva

75 VIOLENCES IN WORK RELATIONSHIPS IN PRISON CONTEXT

Aldemar Balbino da Costa; Francisca Vieira Lima; Márcio Cesar Ferraciolli

92 SCHOOL CURRICULUM AND CONTEXT IN SCHOOLS IN PRISONS OF THE METROPOLITAN REGION, CHILE

Violeta Acuña-Collado; Marcela Gaete Vergara

107 PEDAGOGICAL MEDIATION IN YOUTH AND ADULT EDUCATION IN THE PRISON EDUCATION AREA

Sonia M. C. Haracemiv; Ana Maria Soek; Jane Cleide Hir

123 CLASS DIARY: TEACHING-LEARNING ASSESSMENT IN THE CONTEXT OF YOUTH AND ADULT EDUCATION DEPRIVED OF THEIR LIBERTY

Carla Poennia Gadelha Soares; Tania Vicente Viana

148 EDUCATION IN PRISONS AND ETHIC-RACIAL TOPICS: AN ANALYSIS OF "A COR DO BRASIL" PROJECT

Antonio Pereira; Dione Araújo dos Santos; Nadir de Jesus Souza

162 LINES, MESSAGES AND CONVERSATIONS: NON-SCHOOL EDUCATION WITH CHILDREN, YOUNG PEOPLE AND ADULTS

Elenice Maria Cammarosano Onofre; André Luiz Martins Kastein Filho; Edla Cristina Rodrigues Caldas; Gustavo Aranha Portela

176 READING WHEELS AT PENITENTIARY LEMOS BRITO: PRIVACY, TITLE AND CHALLENGES

Kátia Maria de Aguiar Barbosa; Andréa Betânia da Silva; Maria Alba Mello

STUDY

188 THE INFLUENCE OF GLOBALIZATION IN PUBLIC POLICIES FOR YOUTH AND ADULT EDUCATION

*Maria Rutimar de Jesus Belizario; Arminda Rachel Botelho Mourão;
Joaquim Luís Alcoforado*

SUMARIO

LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS EN ESPACIOS DE PRIVACIÓN DE LIBERTAD

- 15 EDITORIAL**
Tânia Regina Dantas
- 17 PRESENTACIÓN**
Antonio Pereira; Sonia Maria Chaves Haracemiv
- 21 POLÍTICAS EDUCATIVAS Y DE SEGURIDAD: DISPUTAS SOBRE LA GARANTÍA DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN LAS CÁRCELES**
Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin; Paula Cabral; Clayton da Silva Barcelos
- 33 DERECHO A LA EDUCACIÓN EN LAS PRISIONES Y TERRITORIALIZACIÓN: BASES PARA UNA POLÍTICA PÚBLICA**
Carolina Bessa Ferreira de Oliveira
- 57 ¿QUIÉNES SON LAS DETENCIONES? VIDA, FORMACIÓN, PROFESIONALIZACIÓN E INCARCERACIÓN FEMENINA**
Lia Machado Fiuza Fialho; Zuleide Fernandes de Queiroz; Marlucia Menezes Paiva
- 75 VIOLENCIAS EN LAS RELACIONES LABORALES EN EL CONTEXTO PRISIONERO**
Aldemar Balbino da Costa; Francisca Vieira Lima; Márcio Cesar Ferracioli
- 92 CURRÍCULUM ESCOLAR Y CONTEXTO EN ESCUELAS EN CÁRCELES DE LA REGIÓN METROPOLITANA, CHILE**
Violeta Acuña-Collado; Marcela Gaete Vergara
- 107 MEDIACIÓN PEDAGÓGICA EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS EN EL ESPACIO DE LA EDUCACIÓN EN LA CÁRCEL**
Sonia M. C. Haracemiv; Ana Maria Soek; Jane Cleide Hir
- 123 DIARIO DE CLASE: EVALUACIÓN DE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS PRIVADOS DE LIBERTAD**
Carla Poennia Gadelha Soares; Tania Vicente Viana
- 148 EDUCACIÓN PRISIONERA Y CONTENIDO ÉTNICO-RACIAL: UNA REFLEXIÓN DEL PROYECTO DE COLOR BRASILEÑO**
Antonio Pereira; Dione Araújo dos Santos; Nadir de Jesus Souza
- 162 LINES, MESSAGES AND CONVERSATIONS: NON-SCHOOL EDUCATION WITH CHILDREN, YOUNG PEOPLE AND ADULTS**
Elenice Maria Cammarosano Onofre; André Luiz Martins Kastein Filho; Edla Cristina Rodrigues Caldas; Gustavo Aranha Portela
- 176 LECTURA DE RUEDAS EN PENITENTIARY LEMOS BRITO: PRIVACIDAD, TÍTULO Y DESAFÍOS**
Kátia Maria de Aguiar Barbosa; Andréa Betânia da Silva; Maria Alba Mello

ESTUDOS

188 LA INFLUENCIA DE LA GLOBALIZACIÓN EN LAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS

*Maria Rutimar de Jesus Belizario; Arminda Rachel Botelho Mourão;
Joaquim Luís Alcoforado*

EDITORIAL

A quarta edição da Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos aborda a temática “A Educação de Jovens e Adultos em espaços de privação de liberdade”, a partir de um Dossiê organizado pelos professores doutores Antonio Pereira (Vice-Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos- MPEJA/UNEB) e Sonia Maria Chaves Haracemiv, docente e pesquisadora da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Em tom de denúncia e resistência, a temática abordada se evidencia como um “saber, técnicas, discursos científicos se formam e se entrelaçam com a prática do poder de punir e [...] como o poder de punir se apoia, recebe suas justificações e suas regras, estende seus efeitos e mascara sua exorbitante singularidade”. (FOUCAULT, 1999, p. 26)

Trata-se de resgatar direitos a quem foi privado o principal direito que é a liberdade por conta de punições impostas como respostas aos delitos e crimes cometidos contra a pessoa humana e a sociedade. Ao lado das punições se contrapõe o esperar, como nos ensinava Paulo Freire (1997), que consiste em ir atrás do que queremos, de construir, de lutar pela nossa utopia, porque só assim dias melhores virão.

O tema destaca a potência que é a educação para recuperar a humanidade perdida para esses sujeitos de direito em situação de restrição e suspensão de sua liberdade. Os sujeitos de que falamos são os sujeitos da educação de jovens e adultos, seres humanos assujeitados, vulneráveis e invisibilizados pelos poderes públicos. É necessário aprender a pensar como já nos alertava Emmanuel Kant (1974, p. 11) na sua obra *Réflexions sur l'Éducation*, sobretudo nesse

momento de distanciamento social que nos convida a uma reflexão sobre o que fazemos, o que queremos e podemos fazer para sermos mais humanos e solidários com o outro.

O referido Dossiê é composto por 10 artigos resultantes de trabalhos de pesquisa e estudos sistemáticos sobre o tema e ainda apresenta um artigo na Seção Estudos sobre a influência da globalização nas políticas públicas no campo da EJA. No conjunto desses artigos, dois são internacionais sob a responsabilidade de pesquisadores do Chile e de Portugal.

Este número envolve pesquisadores, docentes e discentes de diversas instituições universitárias e abrange várias regiões do Brasil o que denota a pertinência de se pesquisar acerca dessa temática intensa e necessária no momento histórico atual em que, de certa forma, todos nós nos sentimos prisioneiros e angustiados face às incertezas que estamos vivendo.

Essa publicação foi organizada em um momento muito crítico de vivência de uma pandemia provocada pelo Coronavírus que assola o nosso país e o mundo, marcada por tensões, angústias e incertezas, que obriga a todos nós a realizarmos o isolamento social, forma mais eficaz para proteção individual e coletiva, a nos reorganizarmos frente às nossas atividades pessoais e profissionais para enfrentarmos desafios constantes face à necessidade de redimensionar o nosso tempo, a nossa forma de agir e viver no cotidiano.

Agradecemos aos organizadores, aos autores desse Dossiê e à Equipe Técnica desse periódico pelos esforços empreendidos para brindar ao público este número memorável.

Boa leitura a todos e todas!

E fiquem em casa.

REFERÊNCIAS

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão. Petrópolis, Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio

de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

KANT, Emmanuel. Réflexions sur l'Éducation. 2. ed. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin, 1974.

Tânia Regina Dantas

Editora Geral e Editora Executiva da RIEJA

EDITORIAL

The fourth edition of *Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos* addresses the theme “Youth and Adult Education in penal institutions” from a Dossier organized by Professors Dr. Antônio Pereira (Deputy Coordinator of the Graduate Program in Youth and Adult Education – MPEJA/UNEB) and Dr. Sonia Maria Chaves Haracemiv, professor and researcher at *Universidade Federal do Paraná* (UFPR).

Working as a way to denounce the power of punishing, the addressed theme highlights how “*saber, técnicas, discursos científicos se formam e se entrelaçam com a prática do poder de punir e [...] como o poder de punir se apoia, recebe suas justificações e suas regras, estende seus efeitos e mascara sua exorbitante singularidade*”. (FOUCAULT, 1999, p. 26)

It is about redeeming the rights for those who were deprived from freedom due to judicial sentencing for offenses and crimes against the human person and society. The punishments are in opposition to *Esperança*, as taught by Paulo Freire (1997), which consists on pursuing our goals, to build and fight for our utopia, since this is the right way for better days to come.

The theme highlights the capacity of education to redeem the humanity lost by the people who are deprived from their freedom. The individuals we are discussing about are the ones from the youth and adult education, subjugated human beings, vulnerable and invisible by the State. It is important to learn to think as declared by Emmanuel Kant (1974, p.11) in *Réflexions sur l'Éducation*, particularly in this period of social distancing which invites us to reflect on what we do, want and can do in order to be more human and supportive.

The dossier consists of ten articles based on systematic studies and researches about Youth and Adult Education in penal institutions. There is also an article in the Study Section about the influence of globalization on public policy for YAE. In this set of articles, there are two international papers conducted by researchers from Chile and Portugal.

This issue involves researchers, professors and students from different university institutions in different Brazilian regions which reaffirms the importance of researching about the theme addressed to this book in this current scenario in which we feel imprisoned and anguished due the current situation we are facing.

This publication was organized during the Coronavirus pandemic crisis that has been desolating in Brazil and worldwide, which causes tension, anxiety and uncertainty. This situation demands us to practice social distancing, as an efficient way to the individual and collective protection, and also to reorganize our personal and professional activities to face the challenges of redirecting our time, as well as the way we live and act in our daily life.

We would like to express our very great appreciation to the organizers, the authors and the technical staff for their valuable help and effort in producing this memorable issue.

Enjoy the reading!

Stay home!

REFERENCES:

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis, Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um*

reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

KANT, Emmanuel. Réflexions sur l'Éducation. 2. ed. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin, 1974.

Tânia Regina Dantas
Publisher and Editor of RIEJA

EDITORIAL

La cuarta edición de la *Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos* trata sobre la temática “La Educación de Jóvenes y Adultos en espacios de privación de libertad”, a partir de un Dossier organizado por los profesores doctores Antonio Pereira (Vice-Coordinador del Programa de Posgrado en Educación de Jóvenes y Adultos- MPEJA/ UNEB) y Sonia Maria Chaves Haracemiv, docente e investigadora de la *Universidade Federal do Paraná* (UFPR).

En tono de denuncia y resistencia, la temática tratada aquí se evidencia como un “*saber, técnicas, discursos científicos se formam e se entrelaçam com a prática do poder de punir e [...] como o poder de punir se apoia, recebe suas justificações e suas regras, estende seus efeitos e mascara sua exorbitante singularidade*”. (FOUCAULT, 1999, p. 26)

Se trata de rescatar derechos a quien fue privado del principal derecho que es la libertad por cuenta de puniciones impuestas como respuestas a los delitos y crímenes cometidos contra la persona humana y la sociedad. Lado a lado a las puniciones se contraponen el *Esperançar*, como nos enseñaba Paulo Freire (1997), que consiste en ir a por lo que queremos, de construir, de luchar por nuestra utopía, porque solamente así días mejores vendrán.

El tema destaca la potencia que es la educación para recuperar la humanidad perdida para esos sujetos de derecho en situación de restricción y suspensión de su libertad. Los sujetos de que hablamos son los sujetos de la educación de jóvenes y adultos, seres humanos reprimidos, vulnerables y no visibilizados por los poderes públicos. Es necesario aprender a pensar como ya nos alertaba Emmanuel Kant (1974, p. 11) en su obra *Réflexions sur l'Éducation*, principalmente

en ese momento de aislamiento social que nos convida a una reflexión sobre lo que hacemos, lo que queremos y podemos hacer para que seamos más humanos y solidarios con el otro.

El referido Dossier es compuesto por 10 artículos resultantes de trabajos de investigación y estudios sistemáticos sobre el tema y aún presenta un artículo en la Sección Estudios sobre la influencia de la globalización en las políticas públicas en el campo de la EJA. En el conjunto de esos artículos, dos son internacionales bajo la responsabilidad de investigadores de Chile y de Portugal.

Este número envuelve investigadores, docentes y estudiantes de diversas instituciones universitarias y abarca varias regiones de Brasil lo que denota la pertinencia en investigar sobre esa temática intensa y necesaria en el momento histórico actual en que, de cierta manera, todos nosotros nos sentimos prisioneros y angustiados ante las incertidumbres que estamos viviendo.

Esa publicación fue organizada en un momento muy crítico de vivencia de una pandemia provocada por el Coronavirus que afecta nuestro país y el mundo, marcada por tensiones, angustias e incertezas, lo cual obliga que todos nosotros realicemos el aislamiento social, forma más eficaz para protección individual y colectiva, a que nos reorganicemos ante nuestras actividades personales y profesionales para que enfrentemos desafíos constantes frente a la necesidad de re-dimensionar nuestro tiempo, nuestra forma de actuar y vivir en el cotidiano.

Agradecemos a los organizadores, a los autores de ese Dossier y al Equipo Técnico de ese periódico por los esfuerzos emprendidos para brindar al público este número memorable.

¡Buena lectura a todos y todas!
Y queden en casa.

REFERENCIAS

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão. Petrópolis, Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

KANT, Emmanuel. Réflexions sur l'Éducation. 2. ed. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin, 1974.

Tânia Regina Dantas
Editora General y Editora Ejecutiva
de la RIEJA

APRESENTAÇÃO

O Dossiê Temático que aborda “A Educação de Jovens e Adultos em espaços de privação de liberdade” da Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos – RIEJA tem como objetivo instigar o debate historicamente posto no sistema educacional do Brasil e do mundo sobre as práticas educativas e culturais voltadas para os indivíduos que se encontram no cárcere. Essa instituição exerce todo tipo de controle sobre os indivíduos que ali estão pela prática concreta e simbólica de regras e processos ensinados como necessários à boa convivência, obrigando-os a deixarem na porta dessas instituições seu *eu* e toda e qualquer referência objetiva e subjetiva, para assumirem as novas referências que ali se encontram, entretanto não podemos esquecer que adentra também por essa porta, mesmo vigiada, a educação que vai de alguma forma questionar e tornar essas regras menos totalizantes, ajudando a construir um processo mais humano no interior dessa instituição.

Em vista disso, nesse espaço algumas práticas educativas são exitosas, envolvendo a educação formal, dita escolar, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma realidade por conta da institucionalidade legal, mas ainda carece de uma ampla implementação e legitimação pedagógica. Constata-se também, a educação não formal, embora esta ainda esteja invisibilizada, vem ocorrendo por conta de grupos religiosos, ONGs, Associações, como o Grupo de Alcoólicos Anônimos, dentre outras que adentram ao espaço prisional e desenvolvem atividades educacionais. É claro que, para que isso ocorra, é preciso que todo o coletivo de educadores, professores, pesquisadores, gestores e trabalhadores dessas

instituições se unam para qualificar a educação no ambiente intramuros.

E não temos dúvidas de que tanto a educação escolar como a não escolar, nos espaços de restrição e privação de liberdade, embora venham realizando grandes sonhos, ainda carecem de um esperar pedagógico maior para que se cumpra com as intencionalidades de emancipação dos seres humanos que ali se encontram, essa é uma utopia de todos aqueles que defendem a educação como processo de emancipação, porque reconhecem que as pessoas privadas de liberdade, em sua maioria, carregam toda uma história de negação e opressão social, portanto são merecedoras de uma educação do esperar, independente do crime que praticaram; pois educação um direito inalienável que não se pode abrir mão por conta do imaginário social de punição que assombra a sociedade e que sustenta a representação ideológica de que essas pessoas não têm direito a ter direitos.

E quando defendemos a educação do esperar se tem como fundamentos os ensinamentos de Paulo Freire, no sentido que esperar é diferente de esperar, do construir ações que movam o coletivo em busca de transformar a realidade, portanto ela é ontológica, fundamentada na prática social. E nessa luta de nos refazer para fazer o futuro da educação em prisões com os principais indivíduos dessa educação é a razão de ser das nossas escritas aqui nesse dossiê, portanto os textos presentes são um diálogo amoroso e um encontro com a educação e pedagogia *nos/dos* espaços restritivos e privativos de liberdade, cada um tratando de temáticas diversas, mas centralizados no esperar.

Nesse contexto, se insere o texto “Políticas Educacionais e de Segurança: disputas em torno da garantia do direito à educação nas prisões” escrito por Clayton da Silva Barcelos (UFMS), Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin (UFSC) e Paula Cabral (UFSC), tem como um dos pontos de discussão as agências internacionais na definição de parâmetros globais para a educação, dentre as quais se destacam o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), entre outras. Buscam refletir sobre as dinâmicas implementadas por esses organismos como a chave para entender parte dos contrassensos inerentes ao sistema prisional, entre a disseminação do direito à educação no campo do discurso e a falta de sua garantia nos contextos reais.

O texto “Direito à educação nas prisões e territorialização: bases para uma política pública” da pesquisadora Carolina Bessa Ferreira de Oliveira (UFU) analisa a política pública de educação nas prisões brasileiras a partir das categorias do direito à educação e do território, com fulcro nas garantias e direitos previstos no ordenamento jurídico relacionados à oferta de Educação de Jovens e Adultos nas prisões reflete-se sobre a territorialização, isto é, formas de percepção e organização de ações e relações em um dado espaço, como possível balizador de uma política pública, que envolva atores e instituições como Secretarias de Estado, sociedade civil e universidades públicas. Metodologicamente, este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, realizada a partir de revisão bibliográfica e documental. Como resultados, vislumbra-se que a utilização do território

como balizador de uma política pública de educação em prisões tem o potencial de efetivar parcerias que concretizem a territorialização da educação em prisões, na perspectiva do exercício de influências e ordenamento das políticas em determinado território, tendo a universidade pública como um possível polo de atendimento das respectivas unidades prisionais e como articuladora de ações.

A pesquisa intitulada de “Quem são as detentas? vida, formação, profissionalização e encarceramento feminino” das autoras Lia Machado Fiuza Fialho (UECE), Zuleide Fernandes de Queiroz (URCA), Marlúcia Menezes Paiva (UFRN) analisa a história de vida de cinco mulheres encarceradas na Cadeia Pública do Crato, Ceará; considerando nesse percurso o envolvimento com o crime, a escolarização, a profissionalização e a situação de privação de liberdade. Constatou-se que a Cadeia Pública do Crato era mista e aprisionava 17 mulheres em ala separada da masculina, no entanto, em uma mesma estrutura predial. As detentas eram mães, com baixa escolarização, que atuaram profissionalmente como domésticas, garçonetes, vendedoras ambulantes ou exclusivamente no comércio ilegal de substâncias psicotrópicas. Ainda que a violência contra às mulheres esteja aumentando, esse não foi o motivo para estarem presas, pois todas foram detidas por tráfico de drogas. A escolarização não era valorizada e apenas uma detenta estudava no sistema prisional. As presas se sentiam acolhidas na cadeia e asseveravam a vontade de viver uma vida cidadã em consonância com as leis após a saída da prisão.

O estudo sobre “Violências nas relações de Trabalho em Contexto Prisional” de autoria de Aldemar Balbino Costa (PPGE-UFPR), Francisca Vieira Lima (PPGE-U-

FPR) e Márcio César Ferracioli (UFPR), trata acerca da condição psicossocial do/a agente penitenciário/a como necessidade de identificar as violências que afetam as condições de trabalho dos/as referidos trabalhadores nos espaços das Unidades Prisionais do Estado do Paraná. Para isso, buscaram traçar o perfil dos agentes associados ao Sindicato dos Agentes Penitenciários (SINDARSPEN), abordando na sequência, procuramos as diversas situações de violências ocorridas no ambiente de trabalho e nas relações interpessoais dos participantes da pesquisa à luz da literatura científica. Os dados levantados revelam que é preciso um enfrentamento desta situação por parte de movimentos sindicais, no que tange às políticas públicas que atuem na elaboração de ações intersetoriais de atendimento na estrutura física e humana do ambiente carcerário, o que poderá refletir também na qualidade de vida dos/das agentes nos espaços intra e extramuros deste setor da sociedade.

A pesquisa de “Currículum escolar y contexto en escuelas en cárceles de la región metropolitana, Chile” das pesquisadoras Violeta Acuña-Collado (Universidad de Playa Ancha-UPLA- Chile), Marcela Gaete Vergara (Universidad de Chile-UCHILE – Chile) apresenta uma discussão sobre a centralidade do currículo escolar no processo de aprendizagem dos estudantes em privação de liberdade no Chile. O estudo faz parte de um projeto desenvolvido no âmbito do Fundo de Ciência e Tecnologia (FONDECYT). A metodologia utilizada é de natureza qualitativa, utilizando-se de entrevistas e grupos focais para produção dos dados. Os principais resultados evidenciam que o currículo não atende à realidade das escolas em cárcere, uma vez que sua estrutura temporal e linear não consegue

contemplar planejamentos e programas que demandem longevidade, aponta ainda para necessidade de adaptações curriculares, seleção de conteúdos, identificação de habilidades transversais e inovações nas estratégias de aprendizagem; concluindo que a difícil compreensão do conceito de currículo reside nas múltiplas interpretações que os sujeitos responsáveis pela sua execução adotam, situação que revela contradições entre a ausência de profundidade conceitual sobre currículo e a realidade das escolas em cárcere.

As autoras do texto intitulado “Mediação Pedagógica na Educação de Jovens e Adultos no Espaço de Educação Prisional”, Ana Maria Soek (PPGE - UFPR), Jane Cleide Hir (Prof^a. da Penitenciária de Piraquara-Paraná) e Sonia M. C. Haracemiv (PPGE-UFPR), buscaram relatar o trabalho pedagógico desenvolvido dentro da penitenciária, e como a docente se encontra assujeitada às normas da instituição e, portanto, ao processo de prisionalização, pois, sofre a ação do controle sobre o seu tempo, sobre o material a ser utilizado nas aulas, a inconstância da liberação dos educandos, além dos efeitos impostos pelas configurações do próprio espaço: grades separando os alunos, instalações subterrâneas, umidade, entre outros, sob pena de se tornar uma agente reprodutora da discriminação e da exclusão. A leitura do texto leva-nos a pensar nesse espaço, onde é preciso assegurar o diálogo e o direito à palavra a quem é exigido obediência constitui-se em travar uma batalha desigual para qual é preciso coragem e crença na vocação ontológica do homem.

O Texto “Diário de aula: avaliação do ensino-aprendizagem no contexto da Educação de Jovens e Adultos privados de liberdade” das autoras Carla Poennia Gadelha Soares (UFC) e Tania Vicente Viana (UFC)

analisam o modo como professores e alunos privados de liberdade narram as experiências referentes à avaliação do ensino-aprendizagem mediante a escrita de diários de aula. O trabalho ancorou-se nos estudos de Porlán e Zabalza sobre o uso reflexivo do diário de aula para melhorar a prática docente e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos. O *lôcus* da pesquisa foram as celas de aula de três unidades prisionais da região metropolitana de Fortaleza-CE. Os resultados, em linhas gerais, apontaram que a escrita do diário de aula favorece a sistematização sobre as práticas avaliativas, contribuindo para a realização de uma avaliação comprometida com a qualidade do desenvolvimento do aluno e do professor, na medida em que ela mesma já é um processo de reflexão sobre o ensinar e o aprender da pessoa presa.

O texto “A educação em prisões e os conteúdos étnico-raciais: uma reflexão a partir do Projeto A Cor do Brasil” dos autores Antonio Pereira (UNEB), Dione Araújo Santos (UNEB) e Nadir de Jesus Souza (UNEB) cujo texto traz uma discussão acerca da relação entre educação em prisões e os conteúdos étnico-raciais no currículo escolar do Conjunto Penal Masculino de Salvador a partir do Projeto A Cor do Brasil em cumprimento à Lei 10.639/2003 que fala da obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira na educação básica.

O texto “Linhas, mensagens e conversas: a educação não escolar com crianças, jovens e adultos” escrito por Elenice Maria Cammarosano Onofre (UFSCar), André Luiz Martins Kastein Filho (UFSCar), Edla Cristina Rodrigues Caldas (UFSCar) e Gustavo Aranha Portela (UFSCar). Apresenta o resultado de uma investigação sobre práticas educativas em espaços não escolares que

acolhem crianças, jovens e adultos: um programa de socioeducação, um projeto ligado ao serviço de convivência e fortalecimento de vínculos e uma unidade feminina de privação de liberdade. Os dados foram coletados em inserções e vivências com os colaboradores de pesquisa e organizados em diários de campo. A análise dos dados permitiu compreender que os processos educativos acontecem ao longo da vida nas práticas sociais em que participamos - a educação é um fenômeno que promove a escrita e a leitura da vida e da realidade das crianças, jovens e adultos estejam eles onde estiverem.

O estudo “Rodas de leitura na Penitenciária Lemos Brito: privações, provocações e desafios” de Andréa Betânia da Silva (UNEB), Kátia Maria de Aguiar Barbosa, Maria Alba Guedes Machado Mello (UNEB) analisa as rodas de leitura, prática adotada pelo Projeto Leitura e Escrita: Ações Libertárias – ação extensionista da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Departamento de Educação-Campus I, em parceria com o Colégio Estadual Professor George Frago Modesto – buscam promover um espaço educativo para os privados de liberdade, na Penitenciária Lemos Brito, através da literatura, tendo em vista a compreensão da Educação de Jovens e Adultos (EJA) para o desenvolvimento humano, além da escolarização. Define-se como espaço formativo de educadores e educandos, na perspectiva do diálogo, através da ação expressiva e reflexiva da literatura.

Os organizadores

Prof. Dr. Antonio Pereira
(UNEB)

Prof.^a Dra. Sonia Maria Chaves Haracemiv
(UFPR)

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E DE SEGURANÇA: DISPUTAS EM TORNO DA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO NAS PRISÕES

*Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin (UFSC)**

<https://orcid.org/0000-0002-4562-308X>

*Paula Cabral (UFSC)***

<https://orcid.org/0000-0002-8869-8436>

*Clayton da Silva Barcelos (UFMS)****

<https://orcid.org/0000-0001-9353-3700>

RESUMO

No debate acerca da garantia de acesso à Educação de Jovens e Adultos (EJA), por parte dos sujeitos inseridos nos espaços de privação e restrição de liberdade (EPRL) se constata conquistas no cenário político nacional. Compreender as contradições e desafios que impedem de assegurar o direito à educação no sistema prisional brasileiro exige aprofundar estudos no campo das políticas públicas educacionais e de segurança, promovendo articulações às dinâmicas sociais das prisões, no contexto reformador neoliberal; em paralelo ao que se tem denominado contemporaneamente como Estado penal e o fenômeno do hiperencarceramento. Análises de documentos da UNESCO revelam os marcos regulatórios – desde o final da primeira metade do século XX – e disputas em torno da EJA como um direito. Ficou evidente o alinhamento entre as políticas para a EJA em prisões no Brasil e a agenda globalmente estruturada na área, assim como elementos que fragilizam a garantia do direito à educação.

Palavras-chave: Direito à Educação de Jovens e Adultos. Espaços de Privação e Restrição de Liberdade. UNESCO. Reforma Neoliberal.

ABSTRACT

EDUCATIONAL AND SECURITY POLICIES: DISPUTES OVER SECURING THE RIGHT TO EDUCATION IN PRISONS

In the debate about the guarantee of access to Youth and Adult Education (EJA), by the subjects inserted in the spaces of deprivation and restriction of freedom (EPRL), there are achievements in the national political scenario. Understanding the contradictions and challenges that prevent the right to education in the Brazilian prison system requires further studies in the

* Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina e Pós-doutorada pela Universidade do Estado da Bahia. Professora Associada III da Universidade Federal de Santa Catarina.

E-mail: herminilaffin@gmail.com

** Doutora em Educação (2019) na linha Ensino e Formação de Educadores na UFSC.

E-mail: paulica15@hotmail.com

*** Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS. Especialista e Bacharel em Direito também pela UFMS. E-mail: clayton.barcelos@ufob.edu.br

field of public education and security policies, promoting articulations to the social dynamics of prisons in the neoliberal reform context; in parallel to what has been termed today as the penal state and the phenomenon of hypercarceration. Analyzes of UNESCO documents reveal regulatory frameworks - since the end of the first half of the twentieth century - and disputes over EJA as a right. The alignment between the policies for EJA in prisons in Brazil and the globally structured agenda in the area was evident, as well as elements that weaken the guarantee of the right to education.

Keywords: Right to Youth and Adult Education. Deprivation and Freedom Restraint Spaces. UNESCO. Neoliberal Reform.

RESUMEN

POLÍTICAS EDUCATIVAS Y DE SEGURIDAD: DISPUTAS SOBRE LA GARANTÍA DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN LAS CÁRCELES

En el debate sobre la garantía de acceso a la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA), por parte de los sujetos insertados en los espacios de privación y restricción de libertad (EPRL), hay logros en el escenario político nacional. Comprender las contradicciones y los desafíos que impiden el derecho a la educación en el sistema penitenciario brasileño requiere más estudio en el campo de las políticas públicas educativas y de seguridad, promoviendo vínculos con la dinámica social de las cárceles en el contexto de la reforma neoliberal; Paralelamente a lo que hoy se denomina estado penal y fenómeno de hiperconfinamiento. Los análisis de los documentos de la UNESCO revelan marcos regulatorios, desde finales de la primera mitad del siglo XX, y disputas sobre EJA como un derecho. La alineación entre las políticas de EJA en las cárceles de Brasil y la agenda globalmente estructurada en el área fue evidente, así como elementos que debilitan la garantía del derecho a la educación.

Palabras clave: Derecho a la educación de jóvenes y adultos. Privación y espacios de restricción de libertad. UNESCO. Reforma neoliberal.

INTRODUÇÃO

Neste artigo são apresentados parte dos resultados de uma pesquisa desenvolvida entre 2015 e 2019, cujo processo investigativo, pautado em princípios do materialismo histórico-dialético, foi delineado a partir da análise de documentos e estudos bibliográficos. Aqui se amplia o debate em torno da discussão inicial realizada no III *Encuentro de Tesis y Investigadores en Temáticas de Cárcels y Acceso a Derechos Educativos* (EITICE) na cidade de Montevideo (Uruguai), ocorrido entre os dias 05 e 07 de setembro de 2019.

Há pouco menos de duas décadas foram inaugurados, em território nacional, os debates em torno da oferta de educação nas prisões brasileiras. Meados dos anos 2000, a partir do movimento gerado pelo Projeto Educando para a Liberdade¹ (de 2005 a

1 Decorrente da parceria entre os Ministérios da Educação e Justiça, apoiado pela UNESCO e financiado pelo governo japonês, teve como objetivos expandir e qualificar a oferta de EJA em prisões, além de contribuir para a “recuperação social e psicológica” das pessoas restritas/privadas de liberdade, oportunizando “profissio-

2006), foram aprovadas orientações, diretrizes e dispositivos legais que buscam garantir o direito à educação por parte dos sujeitos privados e restritos de liberdade.

Um dos marcos desse processo são as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais, elaboradas pelo Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCCP), vinculado ao Ministério da Justiça por meio da Resolução nº 03, de 11 de março de 2009. A partir disso foram criadas normativas² específicas para a EJA em

nalização” articulada com a “geração de renda” (Brasil 2006). O Projeto se vinculava às ações para alcance das metas internacionais de educação, estabelecidas pelas agendas globalmente estruturadas naquele momento – Educação para Todos (2000) e Década das Nações Unidas para a Alfabetização (2003-2012).

- 2 O Parecer do CNE/CEB nº 4/2010 que tratou das Diretrizes Nacionais de oferta da EJA nos estabelecimentos penais. As Diretrizes Nacionais para a oferta de EJA em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais do Ministério da Educação, por meio da Resolução nº 2, de 19 de maio de 2010. O Decreto nº 7.626, de 24 de novembro de 2011, que estabeleceu o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional. A Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 que aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024. O Parecer CNE/CEB nº 05/2015 e a Resolução nº 4, de 30 de maio de 2016, sobre as Diretrizes Operacionais Nacionais para a remição de pena pelo estudo de pessoas em privação de liberdade nos estabelecimentos penais do sistema prisional brasileiro. As alterações da Lei de Execução Penal nº 7.210/1984, em que a Lei nº 12.245/2010 insere autorização para instalação de salas de aulas nos presídios; a Lei nº 12.433/2011, que regulamenta a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho; e a Lei nº 13.163/2015, que institui a oferta de ensino médio nas penitenciárias e estabelece o censo penitenciário criado para mapear todos os dados referentes à demanda/atendimento educacional nas unidades penais e demais informações relevantes para o aprimoramento educacional das pessoas privadas ou restritas de liberdade. Além disso, foi divulgada a Recomendação nº 44, de 26 de novembro de 2013 do CNJ, a respeito das atividades educacionais complementares para

prisões. Embora o direito de acesso à educação já estivesse previsto, desde 1984, na Lei de Execução Penal (LEP). O país passou por um período de redemocratização, mas isso não refletiu, necessariamente, o acesso aos direitos sociais, principalmente, por parte das pessoas inseridas nos cárceres.

A oferta educacional no sistema prisional brasileiro, mesmo passados quase 10 anos da aprovação das primeiras diretrizes na área, ainda não reflete grandes avanços. Isso exige investigar como se constituem as incongruências no âmbito dos debates, das conquistas legais, das políticas públicas e dos contextos vivenciais das prisões. Um ponto de partida para essas análises envolve a atuação das agências internacionais da Organização das Nações Unidas (ONU), ou seja, do que disseminam como objetivos centrais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos espaços de privação e restrição de liberdade (EPRL).

EDUCAÇÃO: DIREITO OU A CHAVE PARA O DESENVOLVIMENTO GLOBAL?

Há quem vincule os avanços legais em prol da EJA em EPRL com a preocupação pelo aumento vertiginoso da população prisional no país, dos anos 1990 até agora. Entretanto, essa ideia nos restringe a análises de um contexto eminentemente interno, enquanto as discussões sobre a educação como a “chave” para o desenvolvimento econômico

fins de remição da pena pelo estudo e estabelece critérios para remição por meio da leitura e a Informação nº 07/2014 do Conselho Nacional do Ministério Público, em relação à Recomendação nº 44/2013 do CNJ sobre a necessidade de observância, pelos membros do Ministério Público, dos artigos 126 a 129 da Lei n. 7.210/84 (Lei de Execução Penal – LEP), para que também fomentassem ações voltadas ao oferecimento de cursos e disponibilização de livros às pessoas privadas de liberdade.

mundial ecoam desde o final da primeira metade do século XX. O debate em torno do direito à educação se constitui como movimento global, operado (primordialmente) por agências internacionais, com maior ênfase ao início da década de 1990. Tais instâncias possuem, dentre outras funções, a missão de disseminar às nações orientações que possam garantir a “estabilização” e o “crescimento” de suas economias, dentro da lógica capitalista, por um viés neoliberal.

Dentro do cenário global, as nações ocupam certos espaços (de poder ou subordinação) e, portanto, recebem em função disso distintos direcionamentos dos organismos internacionais³ que atuam na indução das políticas em diferentes campos sociais. Nesse caso, os países latino-americanos, periféricos ou semiperiféricos, recebem não só indicações sobre os “percursos a serem trilhados”, mas também a promessa, por conta de suas “escolhas”, de prosperidade ou da chance em ocupar um novo posto nessa configuração mundial. As nações envolvidas não estão passivas nessa espécie de jogo, são também agentes envolvidos em relações permeadas por embates e consensos; os go-

3 Para Leher (1999: 19), os organismos internacionais, criados durante o acordo de Bretton Woods (1944), cuja implementação de suas diretrizes torna-se mais evidente a partir do Consenso de Washington (1989), “estão devastando a economia dos países periféricos [...], posto que as contradições da crise estrutural do capitalismo já não permitem atuações discretas”. Contudo, “a redefinição dos sistemas educacionais está situada no bojo das reformas estruturais encaminhadas pelo Banco Mundial, guardando íntima relação com o par governabilidade-segurança”. Diante disso, o “caráter determinante das ideologias que informam a reforma educacional fica mais bem evidenciado quando a investigação apresenta concretamente como as concepções ideológicas se materializam nas instituições [...], é preciso examinar os encaminhamentos do Banco Mundial, o ministério mundial da educação dos países periféricos (LEHER, 1999:19-20).

vernacionais adotam apenas o que lhes convém, pois negociam frente às pressões internacionais. As construções no âmbito das políticas expressam, como alerta Boiago (2012, p. 24), projetos sociais em disputa que resultam de “movimentos coexistentes e contraditórios”, estes operam simultaneamente por meio de dissuasão, adesão e resistências ao plano ideológico hegemônico.

Tais dinâmicas são pontos de partida para a compreensão das reformas educacionais na América Latina, particularmente no Brasil, pois elas ocorrem não por meio de coerção, mas por ações, muitas vezes, impulsionadas pelos organismos internacionais que conquistam a adesão de autoridades governamentais e intelectuais. No contexto de universalização do capitalismo em sua vertente neoliberal, as orientações (em alguns casos prescritivas) externas não são necessariamente impostas; elas surgem como direcionamentos que buscam forjar um amplo consenso social, a partir dos quais os Estados acabam pactuando conteúdos disseminados pela Organização das Nações Unidas e suas agências. Essas relações se articulam desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) de 1948, por intermédio de agências internacionais na definição de parâmetros globais para a educação, dentre as quais se destacam o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), entre outras.

Nas dinâmicas implementadas por esses organismos reside a chave para entender parte dos contrassensos inerentes ao sistema prisional, nesse caso entre a disseminação do direito à educação no campo do discurso e a falta de sua garantia nos contextos reais. Para

esse paradoxo as agências supramencionadas sugerem que as soluções passem pela implementação de reformas pontuais. Os debates em torno disso estão sistematizados em documentos que se apresentam como “os portadores das saídas possíveis” e, nessa linha, não trazem apenas orientações, mas também um “discurso justificador das reformas que, preparadas em outros contextos, necessitavam erigir consensos locais para sua implementação” (SHIROMA, CAMPOS e GARCIA, 2005, p. 429).

Em análise das ações dessas agências se torna possível observar que nos anos 1990 houve uma primeira etapa voltada à divulgação de um consenso sobre a importância das reformas no campo educacional, posteriormente, o século XXI se revela como momento de se pôr em prática a discussão travada na década anterior. Isso significa que além de produzirem as reformas essas agências apresentam tecnologias “mais eficientes” para operá-las.

Em vista disso, considerando as especificidades da EJA em EPRL, merece destaque a marcante atuação da UNESCO, uma das agências especializadas da ONU que tem por objetivo buscar soluções para os problemas que “desafiam nossas sociedades”, visando garantir a paz por meio da cooperação intelectual entre os 195 países. Dentre suas áreas de atuação está a educação, via pela qual oferece auxílio aos países para o “alcance das metas do Educação para Todos, promovendo o acesso e a qualidade da educação em todos os níveis e modalidades, incluindo a educação de jovens e adultos” (UNESCO, 2019). As ações da UNESCO ocorrem por um acompanhamento técnico e “apoio à implementação de políticas nacionais de educação”, tendo em vista seu “valor estratégico para o desenvolvimento social e econômico” (UNESCO, 2019). No Brasil,

essa missão é implementada principalmente abordando os temas de inclusão social, redução da pobreza e das desigualdades, juventude e prevenção da violência, por meio de programas, projetos e parcerias, principalmente na área da educação, com o governo federal, estados e municípios.

A UNESCO tem pensado as bases para a educação de adultos e feito sua difusão por agendas globais, como as Conferências Internacionais para Educação de Adultos (CONFINTEAs) que acontecem desde 1949. No período dos últimos setenta anos, as conferências têm sido espaços de divulgação das diretrizes e políticas globais da educação de adultos. É apontada, por conseguinte, como uma via capaz de oferecer possibilidades para resolução de grandes problemas humanitários de ordem social, política e cultural, assim como as crises econômicas que afetam os chamados “países em desenvolvimento” (KNOLL, 2009). A EJA em EPRL entra para essa agenda, de modo mais concreto, a partir da V CONFINTEA de 1997, momento no qual se observa a junção das conferências da ONU realizadas ao final do século XX para a promoção mundial da “aprendizagem ao longo da vida; do desenvolvimento sustentável; da diversidade sociocultural e da igualdade de gênero” (KNOLL, 2009).

Essa Declaração buscou evidenciar a educação de adultos como algo que vai além de um direito, pois se configura como “chave para o século XXI, é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade” (UNESCO, 1997, p. 19). Nesse sentido, a educação revela, de acordo com representantes dos países associados, seu potencial em desenvolver uma lógica social pautada pela “democracia, na justiça da igualdade entre os sexos e requisito fundamental para

a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça” (UNESCO, 1997, p. 19). A educação seria, de acordo com essa abordagem, ferramenta para “eliminar a cultura da violência e construir uma cultura de paz”, pelo respeito mútuo e pela negociação (UNESCO, 1997, p. 05).

Nesse viés, a Declaração de Hamburgo previa que o direito à educação de adultos e de aprendizagem por toda a vida, ou a educação continuada, se constituía como fundamental para a criação de uma “sociedade tolerante e informada, para o desenvolvimento socioeconômico, para a promoção da alfabetização, para a diminuição da pobreza e para a preservação do meio ambiente” (UNESCO, 1997, p. 03). A aprendizagem dos jovens e adultos seria então uma das formas de ampliar a “criatividade e a produtividade” (UNESCO, 1997, p. 04), condição indispensável para enfrentar os desafios de um mundo complexo que rapidamente passa por transformações, exigindo o desenvolvimento de “habilidades e competências individuais e coletivas” (UNESCO, 1997, p. 05).

Como apontam Spezia e Ireland (2014), o Estado estava identificado como principal veículo para assegurar o direito de educação para todos, principalmente, para os grupos ditos menos privilegiados da sociedade – embora em determinado momento seja feita uma defesa nesse documento em relação às vantagens que poderiam trazer as parcerias, nessa área, entre setores públicos e privados. Há, então, uma alegação sobre a necessidade em se construir amplas alianças para mobilização de recursos de forma a fazer da educação de adultos “uma responsabilidade compartilhada” (SPEZIA; IRELAND, 2014, p. 59).

Conforme destaca Júnior (2002, p. 229), o “apelo a argumentos de autoridade repre-

sentados pela constante referência aos documentos produzidos no movimento mundial liderado pela UNESCO e agências multilaterais da esfera econômica”. Esse processo, com marco em 1990 pela Declaração Mundial de Educação para Todos e sua manifestação no contexto nacional mediante o Plano Decenal de EPT denota a primeira fase da reforma educacional brasileira, cuja base propõe, no próprio Relatório de Delors, uma educação com propósitos de formação do cidadão produtivo, ou seja, “útil, mudo, competitivo e solitário” (JÚNIOR, 2002, p. 230).

Muito embora, caiba salientar que já nos anos 1990, a UNESCO manifestava sua atuação na área. Publicou em 1994 o manual “*La Educación Básica en los Establecimientos Penitenciarios*”, fruto da parceria entre a Oficina das Nações Unidas em Viena e o Instituto de Educação da UNESCO (UIE). A elaboração desse documento revela o “compromisso” da comunidade internacional em assegurar no âmbito mundial a garantia de acesso à educação básica, tendo em vista os problemas sociais enfrentados por diversos países, com o aumento, nos últimos anos, da violência e da criminalidade (UNESCO, 1994). O Manual, alinhado ao pactuado pela agenda da Educação Para Todos (1990), foi um dos primeiros documentos que expôs uma discussão acerca da relevância da educação nas prisões, suas especificidades, objetivos e as dificuldades em assegurar ou ampliar sua oferta.

Portanto, as contradições intrínsecas às relações entre educação e a lógica das prisões, envolve a compreensão de aspectos históricos, políticos e econômicos que respaldam o Direito Internacional, base das políticas atuais para educação em prisões no Brasil. O Direito Internacional se insere na “dinâmica capitalista interessada na formação de uma mão-de-obra numerosa”, por

isso, durante o século XX, se tem buscado elaborar, no âmbito legal, dispositivos para regulação do tempo das pessoas encarceradas, por meio do trabalho e do estudo com fins de profissionalização (PRADO, 2015, p. 89).

A constituição legal não pode ser compreendida apenas como possibilidade de garantia dos direitos sociais; seus dispositivos possuem, muitas vezes, caráter contraditório que comportam uma dimensão de luta por efetivações democráticas. Mesmo diante do conjunto de leis que assegura o direito à educação, a maior parte dos países que sofreram processos de colonização e escravatura ainda enfrenta seus dilemas advindos da desigualdade social, geralmente “associadas às múltiplas formas de não-acesso à propriedade da terra, a ausência de um sistema contratual de mercado e uma fraca intervenção do Estado no sistema de estratificação social” (CURY, 2002, p. 258). Há, nesse sentido, a história da produção de um direito social envolvendo jogos de forças sociais em conflito.

Por isso, tanto a ampliação dos direitos civis e políticos como a inserção de direitos sociais não são apenas uma estratégia das classes dominantes que aí teriam descoberto, na solução coletiva, diversas vantagens que o anterior sistema de autoproteção não continha. Esses direitos, como discute Cury (2002, p. 253), são também um produto dos processos sociais levados adiante pelos segmentos da classe trabalhadora, que viram nele um “meio de participação na vida econômica, social e política”. Nessa lógica, as classes dirigentes tinham como foco seus interesses, não necessariamente um projeto de sociedade em que todos(as) pudessem alcançar o suposto exercício pleno da cidadania. Ou seja, mesmo que o direito à educação se fizesse recorrente nos discursos, “preocupadas mais com o seu enrique-

cimento econômico e preservação de seus privilégios, as elites dos países latino-americanos desconsideraram a importância efetiva da educação” (CURY, 2002, p. 258).

Portanto, a DUDH (1948) indica o direito amplo e irrestrito à instrução, e na segunda metade do século XX os documentos vêm apontando nessa direção em vista das condições de pessoas encarceradas. Entretanto, essa compreensão nos permite afirmar que o debate em torno do direito à educação das pessoas sob privação de liberdade passa a ter alguma visibilidade na transição para o século XX. Todavia, ao realizar uma análise sobre esse direito nos contextos privativos de liberdade, como claramente mostram os dados, talvez a ideia de acesso à educação em prisões ainda esteja engessada, visto que, em muitas situações, diante de órgãos e agentes da execução penal ou da própria sociedade, o debate se restrinja à desconstrução da noção de que a educação seja um “privilégio”.

Declarar e reconhecer o direito à educação exige “retirar do esquecimento e proclamar aos que não sabem, ou esqueceram, que continuam a ser portadores de um direito importante”, a ser assegurado em nosso Estado democrático de direito, tendo em vista que o Brasil assume o ensino fundamental como direito desde 1934 e como direito público subjetivo desde a Constituição Federal de 1988 (CURY, 2002, p. 259). Isso significa que a EJA tem de colocar no debate da educação brasileira o “direito à educação como direito histórico e concreto e não como um direito abstrato e generalista”, entretanto, quanto mais marcante essa defesa do direito à educação, ou seja, “quanto mais se fala de educação como direito, mais os excluídos aparecem. Maiores e mais rígidos os rituais de seleção, reprovação, exclusão” (ARROYO, 2006, p. 29).

A negligência frente ao direito à educação nas prisões também pode ser examinada pela política educacional desenvolvida no Brasil, caracterizada pela flexibilização com descentralização das responsabilidades da União de manutenção das escolas. Existe, dessa forma, uma indução para a “descentralização traduzida na flexibilização, diferenciação e diversificação do processo de ensino, mas uma centralização do controle dos seus resultados”, direcionada pelo Ministério da Educação (SAVIANI, 2002, p. 196). Este modelo tem uma inspiração norte-americana que apresenta uma série de “distorções” e profundas desigualdades, pois “nos Estados Unidos é comum ocorrer que um significativo número de jovens chegue a concluir o ensino médio e até mesmo a ingressar na universidade sendo praticamente analfabetos” – situação não comum nos países europeus (SAVIANI, 2002, p. 198).

Em nosso país ainda não foi possível universalizar a escola elementar e estabelecer um sistema educacional de abrangência nacional. Como discute Saviani (2002, p. 199), a política adotada nos afasta do objetivo de assegurar para todos uma “igualdade de acesso aos bens culturais, [...] o Estado brasileiro não se revelou, ainda, capaz de democratizar o ensino, estando distante da organização de uma educação pública democrática de âmbito nacional”.

Saviani (2000) destaca nesse âmbito as diferenças entre os objetivos proclamados – indicadores das finalidades gerais – e objetivos reais – que indicam os alvos concretos da ação. Os primeiros estão situados num “plano ideal onde o consenso, a convergência de interesses é sempre possível”, já os objetivos reais encontram-se num plano em que “se defrontam interesses divergentes e, por vezes, antagônicos, determinando o curso da ação às forças que controlam o pro-

cesso” (SAVIANI, 2000, p. 190). Nesse cenário, os objetivos reais podem se concretizar, ainda que parcialmente em relação ao que fora proclamado, mas também podem também gerar oposições; com esse movimento os objetivos anunciados tendem a camuflar os objetivos reais.

A função de mascarar os objetivos reais através dos objetivos proclamados é exatamente a marca distintiva da ideologia liberal, dada a sua condição de ideologia liberal, dada a sua condição de ideologia típica do modo de produção capitalista o qual introduziu, pela via do “fetichismo da mercadoria” a opacidade das relações sociais. Com efeito, se nas sociedades escravagista e feudal as relações sociais eram transparentes já que o escravo era, no plano da realidade e no plano da concepção, de fato e de direito, propriedade do senhor e o servo, por sua vez, estava submetido ao senhor também de fato e de direito, real e conceitualmente, na sociedade capitalista defrontam-se no mercado proprietários aparentemente iguais, mas de fato desiguais, realizando, sob a aparência da liberdade, a escravização do trabalho ao capital. Instala-se a cisão entre a aparência e a essência, entre o direito e o fato, entre a forma e a conteúdo. (SAVIANI, 2000, p. 191).

As contradições entre os objetivos anunciados ou concretos carregam as bases da ideologia liberal e podem revelar, como aponta Saviani (2000), sua “força e fraqueza”, ou seja, a força reside na ideia de que o proclamado se torna expressão universal, representando “direitos” de todos(as) – a burguesia elabora seus interesses particulares em nome de uma universalidade e os dissemina como porta-voz da humanidade, assegurando assim sua hegemonia, por meio da produção de consenso junto das diferentes classes sociais. A fraqueza consiste no “caráter universal obtido ao preço de uma concepção abstrata de homem [...] a-historicamente (SAVIANI, 2000, p. 191).

O direito à EJA EM EPRL necessita ser compreendido em um debate mais amplo, considerando que o propósito da sociedade moderna de ofertar educação pública nacional e democrática ainda se constitui como um grande desafio.

POLÍTICAS PÚBLICAS DE SEGURANÇA E DE EDUCAÇÃO: APROXIMAÇÕES

Existem consequências das políticas de segurança para o campo educacional, isso exige tecer articulações entre conceitos de Estado penal e o fenômeno do “hiperencarceramento” para compreender contrassensos presente no debate em torno do direito à educação nas prisões, sobretudo em tempos de reformas neoliberais.

O hiperencarceramento é fruto do modelo penal adotado de inspiração norte-americana, principalmente nos países considerados periféricos. Segundo Wacquant (2008), ele resulta das políticas sociais – restritivas de gastos – adotadas no contexto da reforma neoliberal que reforça a ideologia do aprisionamento cujo encarceramento se constitui como ferramenta eficiente para o combate das violências, da criminalidade e da impunidade na dinâmica de um Estado penal. Por isso, precisa ser entendido como uma das formas de criminalização (da pobreza) daqueles que sofrem as consequências da desigualdade estrutural perpetuada pela sociedade capitalista.

Em paralelo ao fenômeno do hiperencarceramento, o Estado penal tem como sua base o direito penal em sua vertente liberal e conservadora, como aponta Batista (2007, p. 11), “deixando de lado técnicas garantidoras do direito, como se o direito estivesse a serviço das leis, não da sociedade e cidadãos”. Por isso, acaba reduzida, muitas vezes, a técnica de controle social, obscurecen-

do perpasses ideológicos da interpretação da lei, até sua aplicação e execução da pena. Sob esse viés, o Estado penalista (punitivo) oferece legitimidade para que o direito opere em nome de um suposto “espírito da lei”, mas é importante ter clareza de que o direito penal e a forma como é legislado estão “dentro de e para uma” determinada organização social, em suas dimensões estruturais históricas, econômicas, políticas e culturais (BATISTA, 2007, p. 20).

O papel social atribuído ao direito de estruturar ou garantir determinada ordem econômica e social se opera com estratégias e forças para construção de uma hegemonia, para assegurar um consenso, e nisso revela sua face conservadora que visa, de fato, ao estabelecimento/manutenção de um controle social. Por isso, como denuncia Batista (2007, p. 23), conhecer a finalidade do direito penal, assim como os objetivos da criminalização de determinadas condutas praticadas por algumas pessoas e respectivas penas ou medidas aplicadas ante ao crime ou delito, não deveria ser privilégio de juristas como se tem naturalizado. Ou seja, a ampliação desse debate permitiria compreender os sentidos políticos do direito penal, diminuído, muitas vezes, à técnica de controle social, obscurecendo perpasses ideológicos da interpretação da lei até sua aplicação e execução da pena. Isso significa que ilegalidades estão postas como práticas de rotina, quase sempre toleráveis, o que torna naturais as constantes violações dos direitos mais básicos. Desse modo, a aparência igualitária que se pretende instituir ao sistema penal defendendo punição em função das condutas sucumbe mediante o seu evidente funcionamento seletivo.

Para compreender as articulações entre a reforma neoliberal em curso, o Estado penal e o fenômeno do hiperencarceramento,

torna-se fundamental esclarecer que a luta contra o crime tem servido somente como “pretexto e trampolim para uma reformulação do perímetro e das funções do Estado” (WACQUANT, 2008). Para não nos limitarmos a uma análise simplista do fenômeno do hiperencarceramento, torna-se essencial manter como linha de análise essa virada do Estado de bem-estar social para o Estado penal, numa relação ao mesmo tempo dialógica e contraditória, pois, como define Wacquant (2008, p. 16), há um “ancoradouro institucional triádico da prisão”. O primeiro nos remete à política para imposição às pessoas de inserção no mercado de trabalho de modo subalterno; o segundo, à falsa redução do índice de desemprego da população em geral, por conta da inserção das pessoas nas prisões; e, por último, o encarceramento extremo como fonte que alimenta o emprego contingenciado.

O neoliberalismo apresenta suas influências no cenário brasileiro por meio dos discursos de representantes do Estado em prol de uma presumida modernização, na segunda metade da década de oitenta, num projeto político em disputa entre segmentos dos partidos de direita. Contudo, a reforma neoliberal inicia mais claramente seu curso operacional na década de noventa, com o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), demonstrando um deslocamento dos direitos (humanos) sociais para setores privados. Como discute Júnior (2002, p. 203), após análise de dois mandatos de FHC (1995/2003), o anunciado pelos reformadores na década de noventa, quanto ao Estado como órgão reprodutor do capital, em que a iniciativa privada assumiria parte das funções estatais, viabilizando atuação governamental na área social, fora parcialmente cumprido. Na área social se testemunhou a “transformação do Estado em um

Estado gestor, avaliador e caritativo”, sem atenuações da crise social vivenciada, “provocada pela degradação de nosso processo civilizatório e pela banalização da vida humana” (JÚNIOR, 2002, p. 202-203).

Nas últimas décadas isso se tem evidenciado nos âmbitos da educação, da saúde e da segurança (sistema penal – instituições policiais, judiciárias e penitenciárias), diante do movimento que transforma direitos básicos (a serem assegurados pelo Estado) em serviços (a serem comprados) e os cidadãos em consumidores (a quem compete a responsabilidade de ampliar seu próprio potencial para o consumo). Ou seja, os direitos humanos de natureza social, direitos de base, do aparente Estado democrático de direito, são acessados por capacidades e méritos individuais, por trabalhadores que detêm melhores posições e postos no mercado de trabalho, em função de sua polivalência e competência.

Sendo assim está em jogo, desde as últimas duas décadas do século XX, não somente a questão do crime ou da punição por seu cometimento, mas a “reengenharia do Estado” (do “social ao penal”) na promoção de condições políticas, sociais e morais, em função de demandas econômicas, sendo que ambas se integram como aparato capaz de conferir legitimidade e respostas para o “neoliberalismo hegemônico na era da insegurança social” (WACQUANT, 2011, p. 163). Nesse sentido, a “virada punitiva da política pública” e suas implicações aos programas sociais para os pobres e à justiça criminal integram um projeto político que visa responder à insegurança social e efeitos que têm desestabilizado os “degraus mais baixos da ordem social e espacial” (WACQUANT, 2011, p. 175). Essa situação exige uma reorganização no âmbito estatal em alinhamento ao mercado para controle de distúrbios oriun-

dos da fragmentação da mão de obra, limitações da proteção social, salvaguardando estruturas essencialmente desiguais.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O direito à educação tem se constituído a partir de projetos sociais em disputa. O acesso à educação, especialmente ao processo de escolarização, ainda é uma via importante de apropriação dos conhecimentos produzidos historicamente, sobretudo por parte da classe trabalhadora. Entretanto, isso nos exige desconstruir a noção de direito à educação numa perspectiva pela qual a luta de classes esteja invisibilizada. Se assim não procedermos, ficaremos à mercê e a serviço de propostas pautadas em concepções as quais buscamos, justamente, combater. O direito à educação, principalmente nos contextos da prisão, não figura como algo consensual, precisa estar em permanente debate.

Na luta pela garantia dos direitos sociais – dentre eles à educação – torna-se essencial examinar de forma criteriosa os projetos educacionais em proposição, ou seja, os avanços nesse campo exigem travarmos, além das batalhas necessárias para assegurarmos a oferta, posicionamentos claros em relação ao que defendemos genuinamente (enquanto projeto educativo) para a EJA em EPRL. Entender o direito de acesso à educação como “chave” para resolução dos problemas ocasionados pelas violências atribuídas à EJA em EPRL e seus profissionais a (suposta) capacidade em solucionar desafios sociais enfrentados no contexto brasileiro, nas últimas décadas, pelas consequências do desenvolvimento econômico mundial neoliberalista.

Nesse mesmo sentido, reduzir a oferta educacional aos sujeitos em privação ou restrição de liberdade a uma ferramenta para a

“ressocialização”, logo como possibilidade (ou “promessa”) de redução da criminalidade e dos índices de reincidência não só se caracteriza como uma análise simplista, como mascara (e assim não combate) mecanismos hegemônicos de manutenção das relações de produção desiguais na sociedade capitalista.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Formar educadoras e educadores de jovens e adultos**. Formação de educadores de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autentica, 2006.

BRASIL. **Decreto nº 7.626, de 24 de novembro de 2011**. Estabelece o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional, instituído pela Presidenta da República Dilma Rousseff. Brasília, 2011.

_____. **Lei nº 12.433, de 29 de junho de 2011**. Altera a Lei no 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), para dispor sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho. Brasília, 2011.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024 e dá outras providências. Brasília, 2014.

_____. **Lei nº 13.163, de 9 de setembro de 2015**. Modifica a Lei no 7.210, de 11 de julho de 1984 – Lei de Execução Penal, para instituir o ensino médio nas penitenciárias. Brasília, 2015.

_____. **Nota Técnica MEC/MJ. Processo 23001.000086/2015-51**. Relator Francisco Aparecido Cordão. Aprovado em 10 jun. 2015 e homologado em 11 mai. 2016. Brasília, 2016.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 4/2010**. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Diretrizes nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Brasília, 2010.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 5/2015**. Conselho Nacional de Educação (CNE). Remição de pena pelo estudo de pessoas em privação de liberdade no sistema prisional brasileiro. Relator: Francisco Aparecido Cordão. Brasília, 2015.

_____. **Resolução nº 03, de 11 de março de 2009.** Ministério da Justiça. Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCCP). Aprova Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais. Brasília, 2009.

_____. **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”. Diário Oficial da União, Brasília, 2010.

_____. **Resolução nº 4, de 30 de maio de 2016.** Dispõe sobre as Diretrizes Operacionais Nacionais para a remição de pena pelo estudo de pessoas em privação de liberdade nos estabelecimentos penais do sistema prisional brasileiro. Brasília, 2016.

BATISTA, Nilo. **Introdução crítica ao direito penal brasileiro.** Rio de Janeiro: Revan, 2007.

BOIAGO, Daime Letícia; NOMA, Amélia Kimiko. Educação prisional como política de regulação social dos pobres. **Seminário Internacional do Trabalho: Trabalho, Educação e Políticas Sociais no Século, 21**(8), 2012.

BOTO, Carlota. A educação escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalismos. **Educação & Sociedade**, 26(92), 777-798, 2005.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **CADERNOS DE PESQUISA**, (116), 245-262, 2002.

JÚNIOR, João dos Reis Silva. Mudanças estruturais no capitalismo e a política educacional do governo FHC: o caso do ensino médio. **Educação & Sociedade**, (80), 201-233, 2002.

KNOLL, Joachim H. A história das conferências internacionais da UNESCO sobre a educação de adultos de Elsinore (1949) a Hamburgo (1997): a política internacional de educação de adultos através das pessoas e dos programas. **Convergência**, v. 40, p. 3-4, 2009.

LEHER, Roberto. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Outubro**, 1(3), 19-30, 1999.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Hu-**

manos, 1948. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2019.

PRADO, Alice Silva do. **Educação nas prisões: desafios e possibilidades do ensino praticado nas Unidades Prisionais de Manaus.** Orientadora: Maria Auxiliadora de Souza Ruiz. 107f. (Dissertação). Mestrado em Sociologia. Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas.** Campinas: Autores Associados, 2000.

_____. A história da escola pública no Brasil. **Ciências da Educação**, Salvador, 5(08), 185-201, 2002.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, 23(2), 427-446, 2005.

SPEZIA, Carlos Humberto; IRELAND, Timothy Denis. **Educação de Adultos em Retrospectiva: 60 anos de CONFITEA.** 1. ed., v. 01. Brasília: UNESCO, 2014. 276p.

UNESCO.735 **UNESCO CHAIRS** as at 27/09/2019/735 CHAIRES UNESCO au 27/09/2019. Disponível em: <<https://en.unesco.org/sites/default/files/list-unesco-chairs.pdf>>.

UNESCO. **Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos – V CONFITEA.** V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, julho de 1997. Brasília, 2004.

_____. **Educando para a liberdade: trajetória, debates e proposições de um projeto para a educação nas prisões brasileiras.** Brasília, 2006.

WACQUANT, Loic. O lugar da prisão na nova administração da pobreza. **Novos estudos CE-BRAP**, (80), 9-19, 2008.

_____. **As prisões da miséria.** Zahar, 2011.

Recebido em: 11/04/2020

Aprovado em: 16/05/2020

DIREITO À EDUCAÇÃO NAS PRISÕES E TERRITORIALIZAÇÃO: BASES PARA UMA POLÍTICA PÚBLICA¹

Carolina Bessa Ferreira de Oliveira (UFSB)*

<https://orcid.org/0000-0002-7760-0974>

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo discutir as bases para uma política pública de Educação nas prisões brasileiras a partir das categorias do direito à educação e do território. Com fulcro nas garantias e direitos previstos no ordenamento jurídico relacionados à oferta de Educação de Jovens e Adultos nas prisões reflete-se sobre a territorialização, isto é, formas de percepção e organização de ações e relações em um dado espaço, como possível balizador de uma política pública, que envolva atores e instituições como Secretarias de Estado, sociedade civil e universidades públicas. Tratam-se de reflexões oriundas de tese de doutorado realizada junto à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, defendida no ano de 2017, que teve como foco a discussão sobre o papel da universidade pública em relação à consolidação da educação em prisões como política pública no Brasil, identificando-se experiências e mapeando-se possibilidades territoriais de atuação. Metodologicamente, este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, realizada a partir de revisão bibliográfica e documental. Como resultados, vislumbra-se que a utilização do território como balizador de uma política pública de educação em prisões tem o potencial de efetivar parcerias que concretizem a territorialização da educação em prisões, na perspectiva do exercício de influências e ordenamento das políticas em determinado território, tendo a universidade pública como um possível polo de atendimento das respectivas unidades prisionais e como articuladora de ações.

Palavras-chave: Território. Direito à educação. Educação nas prisões. Política Pública.

ABSTRACT

THE RIGHT TO EDUCATION IN PENAL INSTITUTIONS AND TERRITORIALIZATION: FOUNDATIONS FOR A PUBLIC POLICY

This paper aims to discuss the bases for a public education policy in Brazilian prisons based on the categories of the right to education and the ter-

1 O presente artigo é apresentado para avaliação com vistas à publicação no Dossiê: Educação de Jovens e Adultos em Presídios - RIEJA - Abril/2020. Ressalta-se que se trata de uma pesquisa de caráter bibliográfico e documento, observando quaisquer procedimentos éticos durante a realização da pesquisa que deu origem ao texto ora apresentado.

* Doutora em Educação pela USP. Docente na Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). E-mail: cbessafo@gmail.com

ritory. With a focus on the guarantees and rights provided for in the legal system related to the provision of Youth and Adult Education in prisons, the territory is reflected as a possible marker of public policy, involving actors and institutions such as State Secretariats, civil society and Public Universities. These are reflections arising from a doctoral thesis carried out at the Faculty of Education of the University of São Paulo, defended in 2017, which focused on the discussion on the role of the public university in relation to the consolidation of education in prisons as a policy public in Brazil, identifying experiences and mapping territorial possibilities of action. Methodologically, this work is characterized as a qualitative research, with an exploratory character, carried out through bibliographic and documentary review. As a result, it can be seen that the use of territory as a marker of a public education policy in prisons has the potential to effect partnerships that concretize the territorialization of education in prisons, in the perspective of exercising influences and ordering policies in a given territory, having the public university as a possible center of care for the respective prison units and as an articulator of actions.

Keywords: Territory. Right to education. Education in prisons. Public Policy.

RESUMEN

DERECHO A LA EDUCACIÓN EN LAS PRISIONES Y TERRITORIALIZACIÓN: BASES PARA UNA POLÍTICA PÚBLICA

Este trabajo tiene como objetivo discutir las bases para una política pública de Educación en las prisiones brasileñas a partir de las categorías del derecho a la educación y del territorio. Con fulcro en las garantías y derechos previstos en el ordenamiento jurídico relacionados a la oferta de Educación de Jóvenes y Adultos en las prisiones se refleja bajo la territorialización, o sea, formas de percepción y organización de acciones y relaciones en un dicho espacio, como posible determinante de una política pública, que envuelva actores e instituciones como Secretarías de Estado, sociedad civil y universidades públicas. Se tratan de reflexiones oriundas de la tesis de doctorado realizada en la *Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo*, defendida en el año de 2017, que tuvo como enfoque la discusión sobre el papel de la universidad pública en relación a la consolidación de la educación en prisiones como política pública en Brasil, identificándose experiencias y mapeándose posibilidades territoriales de actuación. Metodológicamente, este trabajo se caracteriza como una investigación cualitativa, de carácter exploratorio, realizada a partir de revisión bibliográfica y documental. Como resultados, se vislumbra que la utilización del territorio como base de una política pública de educación en prisiones tiene el potencial de establecer alianzas que concreten la territorialización de la educación en prisiones, en la perspectiva del ejercicio de influencias y ordenamiento de las políticas en determinado territorio, tomando la universidad pública como un posible

polo de atendimento de las respectivas unidades carcelarias y como articuladora de acciones.

Palabras clave: Territorio. Derecho a la educación. Educación en las prisiones. Política Pública.

INTRODUÇÃO

Com a publicação das Diretrizes Nacionais para a Educação em prisões em 2010, por meio de Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), se intensificaram os debates relacionados à implementação de uma política pública de educação em prisões, com fortalecimento do papel dos Estados e suas Secretarias de Educação. Porém, ainda carece de uma política pública consolidada, vez que, de um lado, cada Estado possui autonomia para sua organização e, de outro, ainda requer, em nível nacional, uma política articuladora e indutora de ações.

De todo modo, trata-se de uma normativa que demarcou a responsabilidade da política educacional no que diz respeito à oferta de Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas prisões brasileiras, por meio dos órgãos formalmente investidos para tanto. A normativa possibilita que esta oferta seja complementada por meio de parcerias com diferentes esferas, como é o caso das universidades e organizações da sociedade civil, com vistas à formulação, execução, monitoramento e avaliação de políticas públicas de EJA nas prisões.

A partir desse contexto, o presente trabalho discute a concretização do direito à educação nas prisões por meio de políticas públicas pautadas na territorialização. Pretende-se, assim, fomentar o debate de possíveis bases territoriais para a consecução de uma política pública de educação em prisões, como formas de percepção e organização de ações e relações em um dado espaço com a articulação dos diferentes atores e

instituições, como sociedade civil e universidades públicas.

Reflete, assim, parte dos resultados de tese de doutorado concluída, em 2017, junto à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), que discutiu o papel que a universidade pública brasileira pode exercer na educação em prisões como parte integrante da política pública de Educação, com ênfase em um levantamento de possibilidades territoriais no estado de São Paulo.

O presente artigo fundamenta-se em pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, construída a partir de revisão bibliográfica e documental, que também contou com um levantamento de campo, a título de exemplo de ações empregadas por universidades públicas, no Brasil e na Argentina, que contribuiriam para o debate proposto na tese de doutorado.²

No campo teórico-metodológico mobiliza-se o conceito de território para uma contextualização da educação em prisões, inspirando-se também no campo da cartografia, considerando a universidade pública como um possível polo articulador de ações territorializadas.

Para tanto, o presente texto se desenvolve a partir de dois principais tópicos: o primeiro dedicado à discussão sobre o papel do Estado na garantia do direito à educação e as implicações no exercício desse direito pelas pessoas presas; e o segundo relativo

² Tais exemplos não serão trazidos no âmbito deste artigo, que se limita à discussão teórica das possibilidades e bases de uma política pública a partir dos territórios.

ao território como balizador da implementação de políticas públicas, seguido das considerações finais.

1. O PAPEL DO ESTADO NA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO

A discussão sobre o papel do Estado na garantia do direito à educação que, no Brasil, é previsto como direito social fundamental pela Constituição Federal de 1988, tem como um de seus elementos o debate sobre a oferta de educação escolar pública, universal, laica, gratuita e democrática pelas instituições estatais, com o papel central e indutor do Estado frente à realização das políticas públicas como forma mais eficiente de concretização dos direitos sociais.

Na história do acesso à escolarização no Brasil (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012; HILSDORF, 2003) é possível identificar debates entre privatistas e publicistas que influenciaram os principais marcos normativos, a conquista do direito universal à educação e a busca pela qualidade da educação escolar pública para todos.

As reformas educacionais e as alterações na legislação, visando a universalização da educação básica, a descentralização das políticas e autonomia dos entes federados, a instituição de modalidades de ensino, como é o caso da EJA, e a elaboração de planos de educação são alguns dos relevantes aspectos que fazem parte dessa história.

Nesse cenário, a educação em prisões vem ocupando espaço nos debates e na agenda das políticas públicas de educação no país, a partir dos anos 80, e passa a ser, ao menos no campo programático, assegurada pela legislação educacional e penal.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, e do Parecer CNE/CEB nº 11/2000 sobre a EJA,

passa-se a refletir sobre a abrangência de atuação da EJA também destinada às pessoas presas³. Mais recentemente, em 2010, com a publicação da Resolução nº 2 do CNE/CEB, que dispõe sobre as *Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais*, enfatiza-se o papel do Estado na oferta de EJA nas prisões por meio das Secretarias Estaduais de Educação.

No que se refere ao papel das organizações não governamentais e universidades, são tratados em caráter de complementaridade, seja por meio de projetos, parcerias, ações de extensão ou de ofertas voluntárias. Por exemplo, no caso do ensino superior e do papel das universidades há menção nas Diretrizes Nacionais, mas ainda tema incipiente no cenário nacional e, na atualidade,

3 No campo da EJA, o Parecer 11/2000 do CNE menciona a população presa como público-alvo na educação básica, por meio dessa modalidade de ensino, dez anos antes da publicação das *Diretrizes Nacionais para oferta de educação nos estabelecimentos penais*. O Parecer explicita a função reparadora e equalizadora da EJA, vislumbrando a igualdade de oportunidades a inúmeras pessoas que não tiveram uma adequada correção idade/ano escolar em seu itinerário educacional: "A função equalizadora da EJA vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada, seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação. Para tanto, são necessárias mais vagas para estes 'novos' alunos e 'novas' alunas, demandantes de uma nova oportunidade de equalização. [...] A equidade é a forma pela qual se distribuem os bens sociais de modo a garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade, consideradas as situações específicas" (BRASIL, 2000, pp. 8-9).

como experiências isoladas de ações por parte de alguns grupos ou docentes.

1.1 O Estado, o direito e as políticas públicas de educação

A discussão sobre a concretização do direito à educação por meio das políticas públicas passa, necessariamente, pela compreensão do papel do Estado e pela responsabilidade de suas instituições. Trata-se de uma discussão relevante, sobretudo, nas sociedades capitalistas modernas, em que, diante das desigualdades existentes, faz-se necessário lutar pela garantia de direitos básicos, de grande parte da população, por meio da implementação de políticas públicas sociais para a construção da cidadania e do acesso ao conjunto dos serviços e bens produzidos na sociedade.

Desse modo, ainda que seja inegável a relevância dos processos de participação social e dos diferentes contextos de produção e influência nas políticas públicas, entendemos que é central o papel do Estado na garantia do direito à educação, que se efetiva por meio de políticas públicas de escolarização básica e superior.

A partir das relações travadas entre sociedade, educação e Estado, e as formas de alianças e comunicação entre grupos sociais e órgãos públicos, podemos dizer que uma das resultantes é a elaboração de políticas públicas. Os diferentes setores da sociedade e as demandas apresentadas fazem parte deste processo, pois, de modo organizado ou não, colocam-se como partícipes, individuais ou coletivos, no campo de discussão e disputa sobre o direito à educação e sua efetivação.

Em linhas gerais, o Estado moderno pode ser compreendido como a organização política de uma sociedade, com destaque para os seus papéis regulador, alocador

de recursos públicos e indutor de políticas, manifestados por meio de um conjunto de agentes, instituições e órgãos permanentes em prol do interesse público, como os que integram os Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário. No caso das políticas públicas há ênfase no Executivo (federal, estaduais e municipais).

Celina Souza (2006), ao revisar a literatura sobre as políticas públicas, afirma que não há uma única definição de política pública, pois se trata de um campo multidisciplinar que, ao longo da história, ganhou diversas conotações que levam à discussão sobre o governo e não somente sobre o Estado na busca pela solução de problemas, isto é, o que um governo escolhe fazer ou não fazer e o impacto destas escolhas na vida das pessoas. Um processo permeado por conflitos e limitações nas decisões governamentais, que muitas vezes dependem de coalizões políticas ou da aprovação de legislações.

Na prática, as políticas públicas podem se configurar de diferentes maneiras, não seguindo necessariamente um ciclo de etapas, como a discussão, elaboração, implantação e avaliação, pois as decisões, coalizões e conflitos são inerentes nesse processo, integrado por instituições e atores do Estado e também fora dele. Assim, uma política pública é uma medida intencionalmente adotada por um governo, que o faz oficial e legitimamente em nome da população, para alcançar um determinado objetivo, conciliando os instrumentos políticos disponíveis com os interesses e aspirações de atores, instituições e ideias (HOWLETT; RAMESH; PERL, 2013).

As políticas públicas colocam-se, portanto, como um modo de fazer pelo Estado que se relaciona com regras e discussão de pautas, tomada de decisão, planejamento, implementação e avaliação. No caso de países

colonizados e de recente democracia, como os latino-americanos, um dos desafios colocados ao Estado é a implantação de políticas públicas que promovam a inclusão social, por meio do acesso aos direitos sociais, sobretudo a universalização da escolarização básica.

A educação como encargo do Estado se coloca como instrumento de ação política que é independente de ser direito individual e social, pois “*a noção de educação pública, isto é de educação criada, dirigida ou mantida por autoridades oficiais, e que delas sofre uma intervenção sistemática e continuidade, é de origem moderna*” (RANIERI, 2000, p. 37), cuja construção ocorre a partir do século XVI na Europa ocidental, visando garantir quadros na burocracia, contribuir para o planejamento social e atender exigências de participação social.

No Brasil, a configuração do estado federativo coloca desafios no que concerne à implementação de políticas, que devem necessariamente contar com a articulação e participação de órgãos da União, dos Estados e seus Municípios, pois após a Constituição Federal de 1988 há autonomia dos Estados e Municípios e coloca-se o regime de colaboração como forma de organização dos sistemas de ensino.

A garantia legal do direito à educação é, assim, importante elemento no que se refere à exigibilidade de políticas públicas. O reconhecimento e a afirmação do direito de todos à educação, que deve ser garantido pelo Estado, está presente nos mais diversos discursos, pautas e no campo programático como resultado de processos históricos, políticos e sociais, em normas e documentos nacionais e internacionais. Como exemplo, o artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948)⁴, segundo o qual “*toda*

pessoa tem direito à instrução gratuita nos graus elementar e fundamental, orientada para o pleno desenvolvimento da personalidade humana e para o fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e das liberdades fundamentais”.

A educação pode ser considerada como um direito potencializador, ou seja, um direito habilitante que contribui para o exercício de outros direitos e promove a cidadania, articulando-se à formação e inclusão no trabalho, na participação política e social. Compreender a educação como um direito humano significa tratá-la como um direito inalienável, não limitado a nenhuma condição ou situação.

Com base na Declaração Universal de 1948 foram assinados pactos e protocolos internacionais que compõem o arcabouço sobre o direito à educação, como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, firmada em Jomtien (1990)⁵, que trata da satisfação das necessidades básicas de aprendizagem por todos – crianças, jovens ou adultos –, ou seja, da universalização do acesso à educação com equidade.

Outras normativas endossam esse entendimento, como o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (ONU, 1966), vigente no Brasil desde 1992⁶, que reconhece o direito de toda

um consenso global, reafirmou o conjunto de direitos das revoluções burguesas (direitos civis e políticos) e os estendeu a sujeitos que, anteriormente, estavam deles excluídos, afirmando também os direitos à igualdade ou direitos econômicos e sociais, e de solidariedade, estendendo-os aos direitos culturais. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>>. Acesso em: 04/02/2016.

5 Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 21/03/2017.

6 De acordo com o Decreto N. 591, de 6 de julho de 1992. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0591.htm>. Acesso em 20/03/2017.

4 Elaborada no contexto pós-guerra em busca de

pessoa à educação – da educação básica gratuita à educação superior; e a Recomendação nº 195 da Organização Internacional do Trabalho (OIT, 2004), que recomenda políticas permanentes de desenvolvimento de educação, reconhecendo a educação e a formação como um direito de todos e promovendo a igualdade de oportunidades às pessoas adultas que não tiveram acesso quando jovens.

Em relação ao direito à educação das pessoas em situação de privação de liberdade, as Regras Mínimas para o Tratamento dos Reclusos (1955)⁷, aprovadas por Resolução do Conselho Econômico e Social das Nações Unidas, baseadas na não discriminação, já previam a oferta de educação às pessoas presas, obrigatória aos analfabetos e integrada, sempre que possível, ao sistema educacional do país, visando a continuidade após a libertação. Elas foram revisadas e atualizadas pela ONU em 2015, à luz dos direitos humanos e chamadas de Regras de Mandela⁸, estabelecendo a educação como regra de aplicação geral e como forma de oferecer formação a todas as pessoas presas, visando uma vida autossuficiente.

No Brasil, o Conselho Nacional de Políticas Criminal e Penitenciária (CNPCCP) estabeleceu a adaptação e aplicação das Regras Mínimas por meio da Resolução nº 14/1994. Em 2009, a Lei de Execução Penal (LEP), nº 7210 de 1984, foi alterada pela Lei nº 11942, para assegurar às mães presas e

aos recém-nascidos as condições mínimas de assistência.

Vale ressaltar a vigência das Regras das Nações Unidas para o tratamento de mulheres presas e medidas não privativas de liberdade para mulheres infratoras, conhecidas como *Regras de Bangkok*⁹, aprovadas pela ONU em 2010, que trazem um olhar diferenciado para as especificidades de gênero no encarceramento feminino. Complementam as Regras Mínimas, antes citadas, ao estabelecer que a educação, inclusive entre os pares, deve ser uma iniciativa de prevenção de doenças, tratamento, atenção à saúde, cuidado e apoio; considerando-se o interesse das presas na oferta de formação e fixando horários suficientes para esta atividade. O documento das *Regras de Bangkok* prevê, ainda, a educação das crianças que vivem com mulheres que são mães na prisão, com uma ambientação mais próxima possível àquela das crianças fora da prisão.

No Brasil, após a Constituição de 1988, foi com a LDB de 1996 que concepções e nomenclaturas sobre a educação escolar nacional receberam normatização geral, diante de sua complexidade em termos de gestão. Segundo Cury (2008), a LDB representou um avanço em relação à legislação educacional anterior, mas não cessou o debate em torno da garantia, nas políticas públicas, do acesso e permanência à educação de grupos historicamente excluídos, de modo que o reconhecimento das diferenças é factível com o reconhecimento da igualdade.

Um ponto a ser destacado na LDB é a maior consciência e presença do direito à educação infantil e o direito à diferença como os relativos às fases da vida, às pessoas com deficiência, às populações indígenas e ne-

7 Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direitos-Humanos-na-Administra%C3%A7%C3%A3o-da-Justi%C3%A7a.-Prote%C3%A7%C3%A3o-dos-Prisioneiros-e-Detidos.-Prote%C3%A7%C3%A3o-contr-a-Tortura-Maus-tratos-e-Desaparecimento/regras-minimas-para-o-tratamento-dos-reclusos.html>>. Acesso em: 21/03/2017.

8 Disponível em: <<http://www.cnj.jus.br/files/conteudo/arquivo/2016/05/39ae8bd2085fdb4a1b02fa6e3944ba2.pdf>>. Acesso em: 20/03/2017.

9 Disponível em: <<http://www.cnj.jus.br/files/conteudo/arquivo/2016/03/27fa43cd9998bf5b43aa2cb3e0f53c44.pdf>>. Acesso em: 20/03/2017.

gras, entre outros. Relativamente ao ensino superior, há a *Lei do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior* (Sinaes), Lei N. 10861/04, com o *Conselho Nacional da Avaliação da Educação Superior* (Conaes). A Lei N. 11096/05, do *Programa Universidade para Todos* (ProUni), e suas respectivas regulamentações significam uma alteração nas relações público/privado, especialmente em vagas no ensino superior privado. Pode-se dizer que o direito à diferença conheceu mais um dispositivo com as cotas, Lei N. 12711/2012 (CURY, 2016, n.p.).

Assim, continuaram os debates sobre a universalização e democratização da educação – sobretudo a básica, desencadeando novas leis, além de normativas publicadas pelo CNE com o objetivo de assegurar as especificidades no atendimento escolar a públicos e contextos diversos, como é o caso das pessoas presas.

Especificamente no que se refere ao direito à educação da pessoa presa, a LDB não é explícita, sendo compreendida no âmbito da modalidade EJA, pois não se prevê no Brasil uma modalidade de ensino específica. Assim, no atual Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/14, o tema surge de maneira explícita nas metas 9 e 10, que tratam da EJA, por meio das seguintes estratégias:

9.8 assegurar a oferta de educação de jovens e adultos, nas etapas de ensino fundamental e médio, **às pessoas privadas de liberdade em todos os estabelecimentos penais**, assegurando-se formação específica dos professores e das professoras e implementação de diretrizes nacionais em regime de colaboração;

[...]

10.10 orientar a expansão da oferta de educação de jovens e adultos articulada à educação profissional, **de modo a atender às pessoas privadas de liberdade nos estabelecimentos penais**, assegurando-se

formação específica dos professores e das professoras e implementação de diretrizes nacionais em regime de colaboração (BRASIL, 2014, n.p., grifos nossos).

Na legislação penal, o direito à educação também é garantido à população prisional. O Código Penal ao tratar dos *Direitos do preso* em seu art. 38, fixa que esse “*conserva todos os direitos não atingidos pela perda de liberdade, impondo-se a todas as autoridades o respeito à sua integridade física e moral*”. Na LEP em seu artigo 3º, ao instituir que “*ao condenado e ao internado serão assegurados todos os direitos não atingidos pela sentença ou pela lei*”. E ainda, em seus artigos 10 e 11, ao designar a assistência educacional, bem como outras assistências (material, jurídica, social, à saúde e religiosa) como um dever do Estado, “*objetivando prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade*”.

O direito de acesso à educação ou assistência educacional, como denomina a LEP, tem reservados os artigos 17 a 21-A, que asseguram, dentre outros aspectos, a oferta de escolarização básica, por meio da EJA, e integração aos sistemas estadual e municipal com apoio da União, bem como o estabelecimento de convênios para oferta de cursos.

A LEP (com modificações trazidas pela Lei nº 13.163/2015) prevê, ainda, em seu artigo 83, que o estabelecimento penal “*conforme sua natureza*” deverá contar com áreas e serviços voltados para a educação, com instalação destinada ao estágio de estudantes universitários e salas de aula para “ *cursos do ensino básico e profissionalizante*”.

Apesar de assegurar, de maneira explícita, o direito à educação básica, a LEP não faz referência em nenhum dos seus artigos destinados ao direito à educação sobre o acesso ao ensino superior. Outra lacuna é a desatualização em relação aos termos pró-

prios da legislação educacional em vigor, ao utilizar a expressão *ensino de 1º grau*, ao invés de *ensino fundamental*, como regulamentado pela LDB.

Ademais, os avanços relacionados à EJA, como modalidade a ser oferecida aos presos na educação básica, e as atribuições institucionais no que tange ao financiamento foram vinculadas apenas ao ensino médio, não englobando toda a educação básica como prevê a legislação desde a publicação da Emenda Constitucional 59/2009, que ampliou a obrigatoriedade do ensino.

No cenário nacional, além da LEP, um marco normativo alvissareiro, que já mencionamos, é a Resolução do CNE, que garante a oferta de educação escolar, com foco na educação básica e sua modalidade EJA, por instituições do sistema educacional, com professores habilitados, certificação e continuidade dos estudos. No que se refere à educação básica, a Resolução é explícita ao colocar a oferta sob a responsabilidade das *Secretarias de Educação* dos Estados, com apoio da *Administração Penitenciária*, por meio da EJA, com materiais e professores no âmbito da política pública educacional.

Após a publicação das Diretrizes Nacionais pelo CNE, outras normativas foram publicadas e políticas de fomento à educação escolar em prisões instituídas, sobretudo com mecanismos implantados pelo Executivo Federal¹⁰. Como exemplo, o *Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional*, instituído por meio do Decreto

nº 7626/2011, que estabelece atribuições do Ministério da Justiça e do Ministério da Educação (MEC), com diretrizes e responsabilidades próprias.

Mais recentemente, o CNE publicou o Parecer nº 5/2015 e a Resolução nº 4/2016, que dispõe sobre as *Diretrizes Operacionais para a remição de pena pelo estudo de pessoas em privação de liberdade nos estabelecimentos penais do sistema prisional brasileiro*. A normativa trata da remição aplicada à educação básica e cursos de qualificação profissional, modalidade presencial ou à distância, reafirmando os postulados da LEP e da LDB. A Resolução reitera a possibilidade de parcerias na gestão da educação no contexto prisional com universidades e esferas do governo.

Portanto, no campo normativo, não há mais discussão sobre o direito à educação. Sobretudo, em relação à escolarização básica. No que concerne à educação superior, as normas vigentes previram essa possibilidade à população privada de liberdade, mas limitaram a algumas condições e requisitos, com referência ao tipo de estabelecimento penal e a autorizações por parte do Judiciário.

No tempo presente, a discussão sobre o direito humano e universal à educação centra-se em como desenvolver uma prática educativa que tenha adaptabilidade a diferentes públicos e contextos, com maior cobertura de atendimento e oferta. O exercício desse direito pelas pessoas privadas de liberdade apresenta especificidades, seja porque o espaço da prisão, punitivo por excelência, não tem conseguido garantir o conjunto de direitos mantidos no cumprimento da pena, seja pelo papel desempenhado pela educação nesse contexto, seja pelas dificuldades em relação à execução descentralizada da política educacional.

10 Como exemplo, as Resoluções do *Ministério da Educação* publicadas para apoio às novas turmas de EJA, priorizando pessoas em privação de liberdade, o *Programa Brasil Alfabetizado*, o *Programa Nacional do Livro Didático e da Biblioteca na Escola*, o *Programa de Formação Continuada (RENAFOR)*, *Brasil Profissionalizado*, *Projovem Urbano* e Exames Nacionais (ENEM PPL e ENCEJA PPL), aplicados com edital específico desde o ano de 2010.

No âmbito das políticas de EJA nas prisões, concordamos com a análise de Onofre e Julião (2013), ao afirmarem que a publicação das Diretrizes Nacionais de educação em prisões pelo CNE, em 2010, representou um avanço e marco de lutas anteriores¹¹, mas que o maior desafio é a garantia de sua implementação, fazendo-se necessário somar esforços “*através da convergência de ações do poder público em diferentes âmbitos e esferas, da sociedade civil, das Organizações Não-Governamentais, das universidades e da mídia*” (p. 67).

Por esta razão, entendemos que é crucial reafirmar o papel do Estado na consecução de políticas públicas de educação, e certamente de educação em prisões, mas que há uma salutar complementaridade na articulação entre Estado, sociedade civil e universidade pública, que, somando esforços, competências e recursos, podem articular níveis de ensino, profissionais e promover ações territorializadas.

1.2 Implicações no exercício do direito à educação pela pessoa presa

O acesso a direitos, como a educação e o aumento da escolaridade, é um fator que pode promover a proteção e a redução de vulnerabilidades sociais no retorno à vida em sociedade, marcada por disputas e desigualdades na busca e direito por trabalho e renda, sobretudo se considerarmos que a maior parte da população privada de liberdade é

11 As Diretrizes Nacionais fazem parte de um encadeamento de discussões e ações anteriores, como os Seminários Nacionais pela Educação nas Prisões, com a participação de gestores e sociedade civil; as Conferências Internacionais de Educação de Adultos (V e VI CONFINTEA) e o Projeto Educando para a Liberdade (2006), fruto da parceria entre os Ministérios da Educação e da Justiça e da Representação da UNESCO no Brasil, que refletem a concepção de que a garantia do acesso à educação é um direito dessa população.

composta por pessoas jovens, com menos de 30 anos, marcada por processos de “socialização incompleta” (ADORNO, 1991).

As atividades educacionais na prisão são realizadas por diferentes atores e instituições – públicas, privadas, filantrópicas, religiosas, governamentais ou não governamentais –, e abarcam a educação escolar e a não-escolar. As atividades escolares compreendem aquelas de responsabilidade do Estado, como a alfabetização, o ensino fundamental e médio, o ensino superior, cursos técnicos e profissionalizantes, nas modalidades presencial ou a distância¹².

Entretanto, o direito à educação pode ser considerado como um direito em disputa, em que atores governamentais, conselhos, organizações, universidades, sindicatos, fóruns, movimentos sociais, gestores, professores, sociedade civil e comunidade em geral estão em permanente tensão na formulação de políticas públicas para os mais diversos públicos e contextos.

A efetividade desse direito depende de uma ação prestacional, positiva, principal-

12 A oferta de educação a distância (EaD) no contexto prisional brasileiro ainda é um campo de estudos e práticas em construção. A esse respeito, cf. GOMES, 2016. **Oferta educacional em prisões e a modalidade de educação a distância**. Disponível em: <<http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/31419>>. Acesso em: 10/05/17. E ainda, os relatos de experiências apresentados em PARDO et. al, 2011. **EaD como ferramenta transformadora de vidas: o caso da penitenciária estadual do Maringá**. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2011/cd/272.pdf>>. Acesso em: 05/05/17. SILVA; PINTO, 2013. **A educação a distância como uma modalidade de ensino nas penitenciárias federais**. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/672/278>>. Acesso em 13/06/17. KANNO, 2013. **Estudo sobre modelos de ensino a distância para apenados**. Disponível em: <<http://www.uel.br/cce/dc/wp-content/uploads/TCC-MassatoKanno-BCC-UEL-2013.pdf>>. Acesso em: 13/04/2017.

mente de oferta de ensino por parte dos órgãos estatais, cujo dever seria não só respeitar e proteger, mas também promover o direito humano à educação. No entanto, tem se mostrado necessária, cada vez mais, ações de controle social, demandas e exibibilidade dos movimentos sociais, sociedade civil e cidadãos em geral – o que, por vezes, ocorre pela via da judicialização¹³.

Segundo a Observação nº 13 do *Comitê de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais* da ONU¹⁴, sobre o direito à educação e a aplicação do artigo 13 do *Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais*, o direito à educação se concretiza por meio de quatro características inter-relacionadas: disponibilidade, acessibilidade, aceitabilidade e adaptabilidade. No documento *Direito Humano à Educação*, organizado pela *Plataforma Brasileira de Direitos Humanos Econômicos, Sociais, Culturais e Ambientais* (DhESCA Brasil) e *Ação Educativa* (2011, pp. 24-25)¹⁵, essas características são definidas como:

Disponibilidade – significa que a educação gratuita deve estar à disposição de todas as pessoas. A primeira obrigação do Estado brasileiro é assegurar que existam creches

13 Como exemplo, citamos a decisão judicial do *Tribunal de Justiça de São Paulo*, do ano de 2016, que determinou a oferta de ensino noturno pelo Estado às mulheres presas na *Penitenciária Feminina de Santana*, na capital paulista. A ação foi proposta em 2012 pela *Defensoria Pública do Estado* e pelas organizações *Ação Educativa*, *ITTC*, *Conectas*, *Pastoral Carcerária* e *Instituto Práxis*, com base na legislação vigente. Fonte: <<http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2016/11/1831222-justica-determina-que-presidio-feminino-em-sp-tenha-aulas-a-noite.shtml>>. Acesso em: 20/02/2017.

14 Disponível em: <<http://www.prr4.mpf.gov.br/pesquisaPauloLeivas/index.php?pagina=CDESC>>. Acesso em: 05/05/2017.

15 Disponível em: <http://www.direitoaeducacao.org.br/wp-content/uploads/2011/12/manual_dhaaeducacao_2011.pdf>. Acesso em: 20/02/2017.

e escolas para todas as pessoas, garantindo para isso as condições necessárias (como instalações físicas, professores qualificados, materiais didáticos etc.). Deve haver vagas disponíveis para todos os que manifestem interesse na educação escolar. O Estado não é necessariamente o único responsável pela realização do direito à educação, mas as normas internacionais de direitos humanos obrigam-no a ser o principal responsável e o maior investidor, assegurando a universalização das oportunidades.

Acessibilidade – É a garantia de acesso à educação pública, disponível sem qualquer tipo de discriminação. Possui três dimensões que se complementam: 1) não discriminação; 2) acessibilidade material (possibilidade efetiva de frequentar a escola graças à proximidade da moradia ou à adaptação das vias e prédios escolares às pessoas com dificuldade de locomoção, por exemplo) e 3) acessibilidade econômica – a educação deve estar ao alcance de todas as pessoas, independentemente de sua condição econômica, portanto, deve ser gratuita.

Aceitabilidade – Garante a qualidade da educação, relacionada aos programas de estudos, aos métodos pedagógicos, à qualificação do corpo docente e à adequação ao contexto cultural. O Estado está obrigado a assegurar que todas as escolas se ajustem aos critérios qualitativos elaborados e a certificar-se de que a educação seja aceitável tanto para as famílias como para os estudantes. A qualidade educacional envolve tanto os resultados do ensino como as condições materiais de funcionamento das escolas e a adequação dos processos pedagógicos.

Adaptabilidade – Requer que a escola se adapte a seu grupo de estudantes; que a educação corresponda à realidade das pessoas, respeitando sua cultura, costumes, religião e diferenças; assim como possibilite o conhecimento das realidades mundiais em rápida evolução. Ao mesmo tempo, exige que a educação se adeque à função social de enfrentamento das discriminações e desigualdades que estruturam a sociedade. A adaptação dos

processos educativos às diferentes expectativas presentes na sociedade pressupõe a abertura do Estado à gestão democrática das escolas e dos sistemas de ensino.

No âmbito prisional, uma das implicações diz respeito à disponibilidade e à adaptabilidade, ou seja, que as atividades de ensino estejam disponíveis a todos e que sejam adaptadas às demandas dos alunos. No acesso à educação básica, que deve ser ofertada pelas Secretarias de Educação, no caso das unidades prisionais estaduais, por meio da modalidade EJA, por exemplo, o exercício desse direito pelas pessoas privadas de liberdade se restringe, atualmente, a um grupo reduzido (110 mil) frente ao total da população prisional (752.277) por questões ligadas, sobretudo, à falta de espaços nas unidades prisionais destinados às atividades escolares e por se tratar de uma política ainda em construção no país¹⁶.

Especificamente sobre o público da EJA¹⁷, que apresenta necessidade de atendimento diferenciado dadas as suas características peculiares, com histórico de rupturas em suas trajetórias escolares, seja por falta de políticas públicas, dificuldades de aprendizagem, de acesso e permanência à escola, incompatibilidade com o trabalho, repetências ou evasão escolar. Nesse sentido, coloca-se a necessária adaptabilidade.

16 Dados do Departamento Penitenciário Nacional a partir do Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (INFOPEN). Fonte: <http://depen.gov.br/DEPEN/depen-atualiza-infopen-com-informacoes-de-trabalho-e-educacao-no-sistema-prisional> Acesso em 09 abr 2020.

17 A esse respeito, as informações constantes dos relatórios sobre aprendizagem de adultos (UNESCO, 2016) e os encaminhamentos realizados nas *Conferências Internacionais de Educação de Adultos* (UNESCO, 2010), confirmam as especificidades das demandas da EJA, a concepção de aprendizagem ao longo da vida e os impactos da aprendizagem de adultos na saúde, bem-estar, emprego e na sociedade.

Segundo Carreira (2009), a educação para pessoas privadas de liberdade não é encarada como um direito de todos, mas é vista como um *privilegio* pelo sistema prisional (gestores, profissionais e presos em geral):

- a educação ainda é algo estranho ao sistema prisional. Muitos professores e professoras afirmam sentir a unidade prisional como um ambiente hostil ao trabalho educacional;
- a educação se constitui, muitas vezes, em “moeda de troca” entre, de um lado, gestores e agentes prisionais e, do outro, encarcerados, visando a manutenção da ordem disciplinar;
- há um conflito cotidiano entre a garantia do direito à educação e o modelo vigente de prisão, marcado pela superlotação, por violações múltiplas e cotidianas de direitos e pelo superdimensionamento da segurança e de medidas disciplinares.

Quanto ao atendimento nas unidades:

- é descontínuo e atropelado pelas dinâmicas e lógicas da segurança. O atendimento educacional é interrompido quando circulam boatos sobre a possibilidade de motins; na ocasião de revistas (blitz); como castigo ao conjunto dos presos e das presas que integram uma unidade na qual ocorreu uma rebelião, ficando à mercê do entendimento e da boa vontade de direções e agentes penitenciários;
- é muito inferior à demanda pelo acesso à educação, geralmente atingindo de 10% a 20% da população encarcerada nas unidades pesquisadas. As visitas às unidades e os depoimentos coletados apontam a existência de listas de espera extensas e de um grande interesse pelo acesso à educação por parte das pessoas encarceradas;
- quando existente, em sua maior parte sofre de graves problemas de qualidade apresentando jornadas reduzidas,

falta de projeto pedagógico, materiais e infraestrutura inadequados e falta de profissionais de educação capazes de responder às necessidades educacionais dos encarcerados (CARREIRA, 2009, p. 2-3).

Portanto, o acesso à escolarização nas prisões ainda é encarado como um *benefício* que não alcança a todos, pois há um acesso limitado pautado em critérios, como o *bom* comportamento e o cumprimento das regras disciplinares; a autorização para saída das celas e a participação nas atividades escolares por parte de cada unidade prisional.

Dentre outros aspectos, são fatores que limitam o exercício do direito à educação pela pessoa presa: a existência de pavilhões ou raios em que não há atendimento escolar; a concomitância com atividades de trabalho e a rotatividade da população prisional para outras unidades ou regimes de cumprimento de pena.

Na prática, para as pessoas presas que participam de atividades escolares, o tempo em sala de aula, por vezes, é o único momento e espaço de estudo por não ser possível, a depender da unidade prisional, levar materiais como livros ou cadernos para as celas, o que dificulta a realização de estudos autônomos.

Uma implicação do acesso à educação na privação de liberdade é a redução da pena por meio da remição por estudos. A alteração da LEP, no ano de 2011, passou a permitir para todas as pessoas que cumprem uma pena, a redução de um dia a cada doze horas de frequência escolar. Antes disso, a redução da pena estava regulamentada para as atividades do trabalho e poderia ocorrer para a educação apenas em casos de interpretação por analogia, na aplicação da lei pelo judiciário. No entanto, há críticas em relação à remição de pena por estudos da

forma como ficou definida na legislação, uma vez que, pedagogicamente, a educação escolar está organizada em níveis de ensino e etapas, e a remição por horas pode ter um efeito imediato, não ligado necessariamente à conclusão de etapa, modalidade ou nível de ensino.

Segundo o CNJ¹⁸, a remição por estudo leva em conta o número de horas correspondentes à efetiva participação do preso nas atividades educacionais, independentemente de aproveitamento. Isso significa que a remição depende do fluxo de comunicação da unidade ou estabelecimento de ensino com o judiciário acerca da frequência.

A norma possibilita também a remição aos presos que obtêm certificados de conclusão de ensino fundamental e médio através de aprovação em Exames de certificação, que é outra implicação nesse direito. Desde 2010 por exemplo, o *Exame Nacional do Ensino Médio para Pessoas Privadas de Liberdade* (ENEM PPL) incluiu – além de jovens e adultos que se encontram no sistema prisional –, adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas em meio fechado¹⁹ e possibilitou, além da certificação, a utilização da nota para o ingresso no ensino superior, de acordo com a escolha do candidato.

1.3 Universidade pública e política pública de educação em prisões

A Resolução do CNE, que instituiu as Diretrizes Nacionais para educação em prisões, previu a possibilidade de parceria entre Secretarias de Estado e universidades para participarem das políticas de EJA nas pri-

18 Fonte: <<http://www.cnj.jus.br/noticias/cnj/81644-cnj-servico-como-funciona-a-remicao-de-pena>>. Acesso em: 27/03/2017.

19 Fonte: <<http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2015/11/entenda-o-enem-para-pessoas-privadas-de-liberdade>>. Acesso em: 13/03/2017.

sões e atrelou o acesso à educação superior ao que preconiza a LEP, em termos de possibilidades de saídas da pessoa presa para frequentar atividades discentes, autorizadas pelo Judiciário, e sobre o acesso à educação superior nos diferentes tipos de estabelecimentos penais definidos pela lei²⁰.

Tais funções podem ser exercidas pelas universidades públicas por meio da extensão universitária e da pesquisa acadêmica, além de atividades de apoio ao ensino, como cursos preparatórios para os Exames Nacionais e os processos seletivos de universidades. As universidades, como locus de produção de conhecimento, tem o papel preponderante de contribuir para o desenvolvimento científico e tecnológico da sociedade. Nas palavras de Ranieri (2000, p. 41), *“no caso das universidades públicas, agregase a esta responsabilidade o dever de servir democraticamente a toda a coletividade, o que as identifica com os demais estabelecimentos de ensino oficiais”*, de modo que a natureza pública se revela a partir dos benefícios que ela produz como disseminar o

conhecimento gerado, formar novos profissionais e gestores.

Historicamente, na implantação da universidade no Brasil, é possível distinguir três grandes períodos, segundo Valnir Chagas (1967, p. 15): o primeiro, em que *“já tínhamos a Universidade, embora não possuíssemos a instituição”*, compreendido entre a colonização portuguesa até o ano de 1759; o segundo, em que *“tivemos a instituição, mas não possuíamos a Universidade”*, pois havia faculdades, escolas isoladas e profissionalizantes que formavam quadros; e o terceiro, *“a caracterizar-se por uma constante busca de autênticos padrões de funcionamento”*, a partir do que se denominou Reforma Universitária, com a Lei nº 5540/68²¹, cujos princípios de racionalização, integração e flexibilidade demonstravam a busca de uma universidade mais orgânica e integrada. Nesse percurso, é importante lembrar que

[...] na tradição europeia, que o Brasil buscou adaptar a partir dos anos 1930 e 1940, a educação acadêmica e os cursos universitários eram destinados a uma pequena parcela da população, geralmente mais rica ou formada por funcionários públicos e clérigos; enquanto isto, a maior parte da população era destinada, desde os 15 anos de idade ou até antes, a cursos de preparação para o mercado de trabalho, proporcionados por escolas técnicas especializadas e desenvolvidos muitas vezes em colaboração com empresas e sindicatos, como educação dual. Com isto, a educação se expandia e a mão de obra se qualificava, mas ao mesmo tempo se mantinham importantes diferenças sociais e de classe entre os diferentes tipos de educação (SCHWARTZMAN, 2014, p. 188-189).

Verifica-se que historicamente no ensino superior brasileiro a tônica tem sido um mo-

20 A Resolução do CNE, de 2010, preconiza em seu artigo 6º, que *“[...] 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. 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 (BRASIL, 2010, n.p.)”*. Mais especificamente, em seu artigo 12, §2º, preconiza que *“[...] devem ser garantidas condições de acesso e permanência na Educação Superior (graduação e pós-graduação), a partir da participação em exames de estudantes que demandam esse nível de ensino, respeitadas as normas vigentes e as características e possibilidades dos regimes de cumprimento de pena previstas pela Lei N. 7210/84 (Ibid., n.p.)”*.

21 Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 15/07/2016.

delo excludente e centralizado em relação à União. A partir da Constituição de 1988 e da LDB de 1996, incorpora-se a educação infantil à educação básica e são ampliados debates sobre políticas de elevação de escolaridade, com a ampliação da cobertura e correção do fluxo.

Em relação ao ensino superior, a LDB define suas finalidades como estimular a criação cultural e o desenvolvimento científico, formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento, promover a extensão e atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica. Para cumpri-las deve abranger ações dos eixos formadores do tripé constituinte da Universidade que, portanto, deve obedecer ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, nos termos do artigo 207 da Constituição Federal.

Partindo desse conjunto de conceitos e marcos, compreendemos que a universidade pública, diante dos princípios da administração pública e suas atribuições como ente do Estado, tem a possibilidade de propor e atuar, no exercício de sua autonomia, em um conjunto amplo e variado de atividades educacionais – seja de ensino, pesquisa e/ou extensão – voltado para os mais variados públicos e contextos sociais.

Em relação ao eixo do ensino superior, em específico, que inclui a realização de cursos e programas sequenciais, de formação complementar e aperfeiçoamento, de graduação e pós-graduação, os incisos do artigo 44 da LDB explicitam que o acesso ao ensino superior se constitui, basicamente, em requisitos estabelecidos pelas IES. No caso dos cursos de graduação, por exemplo, são processos seletivos destinados a candidatos que tenham concluído o ensino médio, o que permite uma diversidade de modalidades de seleção, como provas durante o en-

sino médio, uso do desempenho obtido em Exames Nacionais.

No caso da população prisional, prevalentemente com educação básica incompleta, esse acesso seria muito limitado; daí a necessária radicalização da extensão como eixo de maior potencial articulador para políticas de educação em prisões.

Ao analisar o investimento público em educação superior no Brasil em interface com os desafios colocados pelas metas do PNE de 2014, verifica-se que “*para se alcançar a meta de 33% dos jovens de 18 a 24 anos matriculados no ensino superior, será necessária uma verdadeira revolução, não só na educação superior, mas também na educação básica*” (NASCIMENTO; VERHINE, 2017, p. 10-11). É preciso ampliar as taxas de matrícula e conclusão do ensino médio, que tornam aptas a cursar o ensino superior, sobretudo pessoas com 25 anos ou mais, pois “*os contingentes de pessoas que sequer concluem o ensino médio avoluma-se à medida que são consideradas faixas etárias mais elevadas*” (Ibid., p. 11).

Diante disso, a questão sobre o papel da universidade pública, frente aos também existentes desafios da educação básica e continuidade dos estudos, mobiliza reflexões de Chauí (2003) em conferência intitulada *A universidade pública sob nova perspectiva*, na qual defende a universidade no contexto do Estado democrático como instituição que deve acompanhar as transformações sociais, econômicas e políticas em uma relação direta com o Estado democrático e republicano. É sua a afirmação acerca da necessidade em se exigir do Estado o entendimento e tratamento da educação como um investimento e não como um gasto público – o que só é possível diante da concepção de educação como direito e não como um privilégio ou serviço.

Em outras palavras, a universidade como instituição social diferenciada e autônoma só é possível em um Estado republicano e democrático. Postos os termos desta maneira, poderia supor-se que, em última instância, a universidade, mais do que determinada pela estrutura da sociedade e do Estado, seria antes um reflexo deles. Não é, porém, o caso. É exatamente por ser uma instituição social diferenciada e definida por sua autonomia intelectual que a universidade pode relacionar-se com o todo da sociedade e com o Estado de maneira conflituosa, dividindo-se internamente entre os que são favoráveis e os que são contrários à maneira como a sociedade de classes e o Estado reforçam a divisão e a exclusão sociais, impedem a concretização republicana da instituição universitária e suas possibilidades democráticas. [...] A relação democrática entre Estado e universidade pública depende do modo como consideramos o núcleo da República. Este núcleo é o fundo público ou a riqueza pública e a democratização do fundo público significa investi-lo não para assegurar a acumulação e a reprodução do capital – que é o que faz o neoliberalismo com o chamado “Estado mínimo” –, e sim para assegurar a concreticidade dos direitos sociais, entre os quais se encontra a educação. É pela destinação do fundo público aos direitos sociais que se mede a democratização do Estado e, com ela, a democratização da universidade (CHAUÍ, 2003, pp. 6-11).

Nesse sentido, para que a universidade pública atue na democratização, Chauí descreve aspectos que considera “a condição e a forma dessa mudança”, tais como: colocar-se contra a exclusão; definir a autonomia universitária pelo direito e poder de fixar suas normas e orçamento; articular o ensino superior público e os outros níveis de ensino público; revalorizar a docência e a pesquisa, com autonomia e condições materiais de realização; adotar uma perspectiva crítica tanto sobre a ideia de *sociedade do conhecimento* quanto sobre a de *educação*

permanente, tidas como diretrizes para a mudança da universidade pela perspectiva da modernização.

Destacamos, das imprescindíveis reflexões tecidas pela autora, a questão da articulação do ensino superior público e outros níveis de ensino e a relevância social e local das pesquisas acadêmicas, que são condizentes com a discussão sobre o papel da universidade pública nas políticas de educação nas prisões, por refletirem o necessário comprometimento com o fim da exclusão social que marca as pessoas encarceradas, sendo o alvo seletivo do encarceramento no Brasil.

Na pesquisa de doutorado que antecede e fundamenta o presente artigo, o eixo extensão foi identificado como o de maior potencialidade de atuação pela universidade pública nas prisões, pois imbuído de particulares funções diante da comunidade e suas necessidades, em uma relação de reciprocidade, que não requer pré-condições ou processos de seleção, articulando-se, ainda, às metas do PNE.

Portanto, mais do que no ensino e na pesquisa, é na extensão universitária, como diálogo e comunicação (FREIRE, 1979), que apareceu de forma mais evidente o apelo quanto ao cumprimento da função social e política da universidade. Articulando tal aspecto aos desafios atuais da universidade brasileira, dialogamos com as afirmações de Boff (1998, p. 65):

Tal como o Estado, as Universidades possuem uma enorme dívida social para com o povo brasileiro, especialmente pobre e marginalizado. Chegou o momento de começarmos a pagar esta dívida. Mais do que nunca, as Universidades não podem ser reduzidas a macroaparelhos de reprodução da sociedade discricionária e a fábricas formadoras de quadros para o funcionamento do sistema imperante. Parece-me que a nova centralidade é a construção da

sociedade civil. Ela constituirá a base para um projeto de democracia social e popular e de uma cidadania quotidiana plantada e abrangente. Isso implica: i) a criação de uma aliança entre a inteligência acadêmica com a miséria popular; ii) desta aliança reforça-se o que ainda não acabou de nascer no Brasil, o povo brasileiro; iii) este processo de gênese de um povo permite um novo tipo de cidadania; iv) por fim, cabe à Universidade reforçar e garantir o horizonte utópico de toda a sociedade.

O trabalho com pessoas presas, dentre outros grupos minorizados e estigmatizados socialmente, é capaz de dar outros matizes ao conceito tradicional de comunidade científica e aprimorar a função social e política da Universidade, por meio do seu papel extensionista. Se esta comunidade, minimamente dotada de consciência histórica, na medida em que galga os postos da hierarquia acadêmica que a habilita e a legitima a incluir nas pautas acadêmicas os temas que mais afligem os extratos sociais de onde se origina, a universidade pública pode reorientar a ciência que pratica para questões que tem o poder de deslocar conhecimentos, recursos financeiros e humanos e tecnologia para a realidade imediata que as pessoas vivem.

Dentre as possibilidades e os caminhos a serem percorridos pela universidade brasileira em relação à educação em prisões, concordamos com Rangel (2012, p. 113, tradução nossa) ao propor que se promova a “*participação de universidades no desenvolvimento de atividades educativas, de pesquisa e elaboração de material pedagógico*”, que incluem atividades de educação escolar e não escolar, como extensão e cursos diversos, e convênios firmados com instituições de gestão penitenciária.

De outra parte, concordamos com Braga (2012), ao recorrer às reflexões e experiên-

cias de Jesús Valderde Molina e Iñaki Rivera Beiras, para afirmar as dificuldades de intervenção no espaço da prisão e os riscos da relação entre academia e cárcere, além da complexa relação com a administração penitenciária.

Molina (1997, p. 168) adverte para alguns riscos da aproximação cárcere-universidade: *intelectualização* do problema, como autodefesa do acadêmico frente a uma realidade profundamente violenta; inexperiência dos alunos participantes do projeto; e orientação do grupo da universidade em termos de intervenção na dinâmica prisional, muito distinta da desejada pela instituição penitenciária. [...] Segundo Beiras, a universidade pode entrar na prisão com os seguintes objetivos: capacitar a população reclusa, promovendo uma diversificação do acesso à cultura e dos bens culturais oferecidos aos presos; construir espaços livres no interior da prisão, onde possam ser reproduzidas a dinâmica universitária sem a vigilância dos funcionários penitenciários; e possibilitar a saída de presos para assistirem aulas na Universidade (Ibid., pp. 114-117).

Molina (1997, p. 162) propõe uma paradoxal “colaboração crítica” com a instituição prisional, colaborando no desenvolvimento de projetos comuns de intervenção, mas críticos quanto às suas imposições. [...] Para se manter tanto tempo atuante no espaço da prisão, preservando alguma autonomia, sem ser absorvido ou expurgado pela instituição prisional, é preciso saber jogar. E entrar no jogo não significa necessariamente submissão. [...] Para Molina (1997, p. 189) o maior êxito das intervenções no cárcere, é o encontro pessoal e personalizador entre presos e alunos participantes, frente à despersonalização comum à vida na prisão (Ibid., p. 235-353).

Nesse sentido, impactados pela privação de liberdade, direitos como a educação, ainda que garantidos legalmente, se tornam de difícil execução, motivo pelo qual mobilizar

relações e ações conjuntas no território torna-se meio capaz de enfrentar essa ordem de desafios.

2. O TERRITÓRIO COMO BALIZADOR DA POLÍTICA PÚBLICA

A territorialização da política pública foi definitivamente incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro a partir da Constituição Federal de 1988, com a ordenação das políticas setoriais (Saúde, Assistência Social, Segurança Pública e Educação) ora por força da municipalização, ora em decorrência da divisão de competências e de gestão das mesmas que compromete a União, os Estados e os municípios.

Em termos históricos, o conceito *território* foi largamente empregado para a ordenação, regulamentação e qualificação da Educação no Brasil. Um exemplo refere-se à Lei nº 5540, de 28 de novembro de 1968²², que fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e a sua articulação com a escola média. O processo de criação e implantação das universidades brasileiras era orientado por um critério territorial chamado Distrito Geoeducacional (DGE) e operacionalizado pelo antigo Conselho Federal de Educação (CFE) durante os processos de autorização para o estabelecimento de novas universidades e cursos.

A Indicação nº 6/92 e as Portarias nº 18/1992 e nº 33/1992 do então CFE, foram responsáveis pela designação de uma *Comissão* que tinha por finalidade propor a atualização da divisão do país em DGE, fixar o papel deste instrumento e o seu alcance, bem como definir o entendimento quanto à sua utilização como área de abrangência

22 Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm>. Acesso em: 15/01/2017.

para a criação de cursos e para a ação das universidades²³.

O mesmo conceito *território* serviu a diferentes propósitos. Na articulação entre interesses educacionais e produtivos, por exemplo, o *Arranjo Produtivo Local* (APL) é empregado tanto pelo *Centro Paula Souza*, em São Paulo, para o planejamento de suas unidades de Ensino Técnico Profissional, quanto pela *Rede de Pesquisa em Sistemas Produtivos e Inovativos Locais*²⁴, uma rede de pesquisa interdisciplinar, desde 1997, sediada no Instituto de Economia da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Arranjos produtivos locais são aglomerações territoriais de agentes econômicos, políticos e sociais – com foco em um conjunto específico de atividades econômicas – que apresentam vínculos mesmo que incipientes. Geralmente envolvem a participação e a interação de empresas – que podem ser desde produtoras de bens e serviços finais até fornecedoras de insumos e equipamentos, prestadoras de consultoria e serviços, comercializadoras, clientes, entre outros – e suas variadas formas de representação e associação. Incluem também diversas outras organizações públicas e privadas voltadas para: formação e capacitação de recursos humanos, como escolas técnicas e universidades; pesquisa, desenvolvimento e engenharia; política, promoção e financiamento (MDIC, 2011, n.p.)²⁵.

O MEC, no campo da Educação Escolar

23 A título de ilustração, cf. **Aviso Ministerial N. 624/92** – Cursos fora de sede. Indicação N. 06/92 – *Distritos Geoeducacionais*. Disponível em <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cd002092.pdf>>. Acesso em: 05/07/2017.

24 Mais informações em: <<http://www.redesist.ie.ufrj.br/>>. Acesso em: 05/07/2017.

25 Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior. **APLS, o que são?** 2011. Disponível em: <http://portalapl.ibict.br/menu/itens_menu/apls/apl_o_que_sao.html>. Acesso em: 05/07/2017.

Indígena, utiliza o conceito de *Territórios Etnoeducacionais*, considerando a territorialidade das etnias indígenas, a participação da comunidade e a articulação entre os órgãos públicos, de modo que

[...] a constituição da política nacional dos *Territórios Etnoeducacionais* (TEE) é resultado do diálogo entre os povos indígenas, Governo Federal, governos estaduais e municipais e a sociedade civil, que apontou a necessidade de se reconhecer nas políticas de educação escolar a diversidade cultural e a territorialidade dos povos indígenas no Brasil. Nesse sentido, o Decreto N. 6861, de 27 de maio de 2009, define a organização da *Educação Escolar Indígena em Territórios Etnoeducacionais* e reforça a legislação atual sobre o tema ao afirmar que sua estruturação deve ser feita com a participação dos povos indígenas, observada a sua territorialidade e respeitando suas necessidades e especificidades. Os *Territórios Etnoeducacionais* são áreas definidas a partir da consulta aos povos indígenas e estão relacionadas à sua mobilização política, afirmação étnica e garantia de seus territórios e de políticas específicas nas áreas da educação, conforme determina a Constituição de 1988 (MEC, 2012, p. 1)²⁶.

Com foco na modalidade EJA, o MEC incorporou o conceito de território criando a *Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos*, visando

[...] reunir periodicamente representantes de diversos segmentos da sociedade, de cada estado brasileiro, para trabalhar em conjunto, seguindo a filosofia do compromisso pela educação, impetrada pelo *Plano de Desenvolvimento da Educação* (PDE). A intenção é estabelecer uma agenda de compromissos para o ano, em que cada estado trace metas para a educação de jovens e adultos. O *Minis-*

tério da Educação é responsável por acompanhar a implementação dos trabalhos em cada localidade (MEC, s.n.t.)²⁷.

Para colocar a discussão no contexto atual, evoca-se o PNE, que prevê a instituição, em lei específica, do Sistema Nacional de Educação, para *articulação entre os sistemas de ensino, em regime de colaboração*. Porém, ainda não se cumpriu o dispositivo legal e constitucional que prevê o referido Sistema, cujo objetivo é aperfeiçoar a organização da educação para que as políticas públicas sejam mais orgânicas e capazes de assegurar o direito constitucional com equidade no território nacional.

No caso específico da Educação em Prisões, as *Diretrizes Nacionais* de 2010, estabelecem a corresponsabilidade entre dois órgãos ministeriais determinando, em seu artigo 3º, que

A oferta de *educação para jovens e adultos* em estabelecimentos penais obedecerá às seguintes orientações:

I – é atribuição do órgão responsável pela educação nos Estados e no Distrito Federal (*Secretaria de Educação* ou órgão equivalente) e deverá ser realizada em articulação com os órgãos responsáveis pela sua administração penitenciária, exceto nas penitenciárias federais, cujos programas educacionais estarão sob a responsabilidade do *Ministério da Educação* em articulação com o *Ministério da Justiça*, que poderá celebrar convênios com Estados, Distrito Federal e Municípios.

Da mesma forma, o *Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional*, instituído em 2011, afirma que “o PEESP será coordenado e executado pelos *Ministérios da Justiça e da Educação*”, consolidando a necessidade de que os órgãos de Educação e da Administração Prisional atuem em sin-

26 Disponível em: <http://laced.etc.br/site/arquivos/Territorios_Etnoeducacionais_texto_conceitual_CGEEI.pdf>. Acesso em: 07/07/2017.

27 Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/agenda-territorial-de-eja>>. Acesso em: 05/07/2017.

tonia para a execução de uma mesma política. Esta determinação implica, necessariamente, na reconfiguração do território onde atuarão, neste caso determinado pela localização da unidade prisional (locus receptor), que não encontra correspondência nem simetria com a localização das unidades de ensino da Educação Básica, tampouco das universidades.

Vemos nestas orientações das *Diretrizes* uma mudança conceitual que supera a conceitualização tradicional de território, ainda válida para algumas políticas, para introduzir a noção de prisão enquanto espaço de atuação simultânea, conjunta e coordenada de vários atores governamentais e sociedade civil.

Milton Santos (1978) usou o exemplo do *Radar Meteorológico* da Universidade Estadual Paulista (UNESP) de Bauru para demonstrar a territorialização como possível fator de equalização do desenvolvimento regional, ao explicar que o referido radar tinha um raio de alcance de 400 km, mas a sua eficácia era maior no perímetro de 300 km. Com isso, as empresas instaladas naquele perímetro e que podiam se utilizar das informações produzidas pelo radar tinham condições de operações muito superiores àquelas instaladas em outros lugares, beneficiando-se de suas informações para a produção de laranja e cana de açúcar (SANTOS, 2006).

Faz parte da dinâmica de diferenciação do conceito *território*, a recuperação do conceito de *região*. Para Santos, “*as regiões são o suporte e a condição de relações globais que de outra forma não se realizariam*”, afirmando enfaticamente que “*agora, exatamente, é que não se pode deixar de considerar a região, ainda que a reconheçamos como um espaço de conveniência e mesmo que a chamemos por outro nome*” (Idem, 1968, p. 165).

E sobre o *espaço*, Santos afirma que

[...] por suas características e por seu funcionamento, pelo que ele oferece a alguns e recusa a outros, pela seleção de localização feita entre as atividades e entre os homens, é o resultado de uma práxis coletiva que reproduz as relações sociais, [...] o espaço evolui pelo movimento da sociedade total (Idem, 1978, p. 171).

Seria impossível pensar em evolução do espaço se o tempo não tivesse existência no tempo histórico, [...] a sociedade evolui no tempo e no espaço. O espaço é o resultado dessa associação que se desfaz e se renova continuamente, entre uma sociedade em movimento permanente e uma paisagem em evolução permanente. [...] Somente a partir da unidade do espaço e do tempo, das formas e do seu conteúdo, é que se podem interpretar as diversas modalidades de organização espacial (Idem, 1979, p. 42-43).

Na esteira da discussão, Maria Adélia Aparecida de Souza pondera que a questão da territorialidade é deixada de lado nas discussões sobre políticas públicas no Brasil.

O território tem um papel ativo na história, o que nos permite vê-la sempre em processo de construção e reconstrução. É neste sentido que SANTOS (1996) fala de retorno do território, exatamente em um momento em que até já se falou de morte da história. *O Território são formas, mas o território usado são objetos e ações, sinônimo de espaço humano, espaço habitado*. A grande contradição a esta visão está na rigidez do território com relação às pessoas e sua fluidez com relação às mercadorias e à informação (SOUZA, 1999, p. 5).

A autora, na apresentação do texto *O retorno do território* (2005), retoma conceitos de território e de lugar, elaborados por Milton Santos, que, segundo ela, parte da “*compreensão do mundo como sendo um conjunto de possibilidades e, sugerindo que o espaço geográfico seja assumido como uma catego-*

ria de análise social, sinônimo de território usado, território abrigo de todos os homens de todas as instituições e de todas as organizações” (Idem, 2005, p. 252), considerando o território como unidade de trabalho e articulação.

Milton Santos vai elaborar insistentemente sobre esta categoria de análise social, propondo ainda que o território usado seja compreendido como uma mediação entre o mundo e a sociedade nacional e local. O território usado é uma categoria integradora por excelência. [...] O território usado vem, na perspectiva miltoniana exatamente evidenciar esta impossibilidade teórica, técnica e política da intersetorialidade. A resposta está exatamente em assumir o território como a única possibilidade de lida com a unidade. Para ele o espaço geográfico é uma totalidade dinâmica, produto das múltiplas totalizações a que está submetido o processo da história, a cada instante. Para Milton Santos o território usado se constitui em uma categoria essencial para a elaboração sobre o futuro. O uso do território se dá pela dinâmica dos lugares. O lugar é proposto por ele como sendo o espaço do acontecer solidário. Estas solidariedades definem usos e geram valores de múltiplas naturezas: culturais, antropológicos, econômicos, sociais, financeiros, para citar alguns. Mas as solidariedades pressupõem coexistências, logo pressupõem o espaço geográfico. [...] O lugar é o papável, que recebe os impactos do mundo. O lugar é controlado remotamente pelo mundo. No lugar, portanto, reside a única possibilidade de resistência aos processos perversos do mundo, dada a possibilidade real e efetiva da comunicação, logo da troca de informação, logo da construção política. Trata-se, portanto, de pensar sobre uma nova ordem mundial que relaciona o global e o local. A ordem global serve-se de uma população esparsa de objetos regidos por essa lei única que os constitui em sistema, característica essencial do período técnico científico e informacional, produtor de verticalidades. Já a ordem local diz respeito a

uma população contígua de objetos, reunidos pelo território e, como território, regidos pela interação, pela contiguidade, que Milton vai também denominar de horizontalidades (Ibid., p. 253).

A tese de doutorado que fundamenta o presente artigo contém um “ensaio de possibilidades territoriais” no Estado de São Paulo, construída a fim de vislumbrar pontos de atuação das universidades públicas nas prisões com base em estudos territoriais. Assim, buscou-se fazer um cruzamento de informações, a partir do território e mapas de localização – formas cartográficas de análise²⁸.

Tomando essa discussão como referência, partimos para a identificação, levantamento e listagem mediante mapas de universidades públicas, seus campi, núcleos e centros de pesquisa, presentes no território do estado de São Paulo, e da distribuição espacial das unidades prisionais, produzindo em seguida um mapa de convergências

28 Nessa pesquisa não foi possível desenvolver reflexões sobre as possibilidades de utilização da cartografia social (ASCELRAD, 2008, 2013), que tem referenciado pesquisas qualitativas e de ciências humanas e sociais, bem como na defesa de direitos (principalmente territoriais) de grupos vulneráveis, cuja proposta acreditamos que poderia contribuir nesse ensaio de possibilidades. Limitamos-nos, por razões de prazo e necessidade de priorização, à construção de um mapa apenas com os pontos de encontro identificados, pensando na ideia de atuação da universidade em seu entorno. Sobre os usos sociais da cartografia, há exemplos e informações em: <<http://www.mobilizadores.org.br/entrevistas/cartografia-social-vem-se-consolidando-com-instrumento-de-defesa-de-direitos/>>; <<http://novacartografiasocial.com/>>; <<http://www.labocart.ufc.br/index.php/linhas-de-pesquisa/71-cartografia-social.html>>; <<http://www.reimaginerpe.org/17-2/garzon-moore>>; <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/barbaroi/n38/n38a04.pdf>>; <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/2156/pdf_298>; <<http://www.portal.ufpa.br/imprensa/noticia.php?cod=2190>>.

territoriais entre prisão e universidade. Problematizou-se, com isso, a responsabilidade da universidade pública como instituição articuladora de políticas e a territorialização como base para a construção de políticas públicas.

Importa-nos dizer que a produção de mapeamentos, como o que se menciona, na busca de possibilidades de elaboração de políticas públicas e atendimento às demandas de um público em um território, vem ocorrendo em diversos campos de atuação no Brasil, notadamente os que implicam no reconhecimento de novos territórios – como terras indígenas e quilombolas, e no ordenamento territorial – como os *Planos Diretores* (ASCELRAD, 2008)²⁹.

O ensaio possibilitou identificar que todas as universidades públicas no Estado têm alguma convergência em relação à unidade prisional em seu município de sítio e/ou região, alcançando diretamente 62 unidades prisionais presentes no Estado (do total de 168 à época da pesquisa), o que representa aproximadamente 37,3% da totalidade do sistema prisional. Outras 45 unidades, considerando regiões, poderiam ser alvo de ações por parte das universidades públicas presentes no Estado, que, somadas às unidades identificadas exatamente no mesmo município, corresponderia a 64,45% das unidades prisionais do Estado. No campo da educação básica, dada sua difusão por todo Estado e o processo de municipalização, não restou dúvidas no atendimento à territorialização.

29 Nesse sentido, a publicação *Cartografias sociais e território* (Acsehrad, 2008) apresenta diferentes reflexões sobre o tema da cartografia e da formulação de novos instrumentos de políticas públicas para o ordenamento territorial, dentre outros aspectos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção de uma política pública de educação nas prisões impõe uma necessária articulação de diferentes órgãos, instituições e atores, áreas temáticas e âmbitos de atuação, políticas, administração penitenciária, envolvendo, necessariamente, a ampliação do acesso e permanência às políticas educacionais.

Para tanto, a construção de bases territoriais pode promover e consolidar políticas públicas de educação em prisões, por mobilizar, relacionar e potencializar ações, parcerias e atores em torno de objetivos comuns em uma dada localidade.

No campo programático, a legislação vigente dá conta das previsões e garantias necessárias à consecução de uma política que mobilize diferentes atores e que se concretize na materialização do direito à educação, sobretudo em se tratando de educação básica. No caso da educação superior ainda não há, no Brasil, uma regulamentação sobre seu papel no sistema prisional ou uma política nacional, o que abre um campo de possibilidades.

Por ora, é viável apontar formas possíveis por meio das quais a universidade pública brasileira, como instituição do Estado, pode dar efetiva contribuição à política de educação nas prisões, sem que isso importe em mais recursos financeiros, mais infraestrutura, ampliação de suas atribuições ou desvirtuamento das finalidades para as quais foi concebida.

Considera-se premente a necessidade de se ampliar a discussão, indo além da Educação escolar na Educação Básica, até a Educação superior, sendo imprescindível refletir e agir em relação à responsabilidade da Universidade, bem como da sociedade civil, a partir dos elementos indissociáveis

de ensino, pesquisa e extensão, que podem contribuir na elaboração, implementação e indução de políticas públicas, com foco no aprimoramento e universalização da educação básica.

Problematizou-se, com isso, a responsabilidade da universidade pública como instituição articuladora de políticas e a territorialização como base para a construção de políticas públicas. Um conjunto de ações, territorializadas, pode ser incluído nesse contexto: articulação entre práticas educacionais escolares e não escolares, formação inicial e continuada dos profissionais (técnicos, agentes e gestores), práticas extensionistas com pessoas presas e profissionais envolvidos participação ativa na elaboração de políticas públicas e construção de agendas públicas de debate.

Assim, como resultado concreto da pesquisa entendemos que há um grande potencial na territorialização da educação em prisões, categoria que poderia se constituir como balizadora da consolidação de uma política pública na área no Brasil. Outrossim, explora-se as potencialidades das parcerias e da extensão universitária com vistas à superação dos graves problemas que dificultam o exercício do direito à educação por parte das pessoas presas e a garantia pelo Estado.

REFERÊNCIAS

Achselrad, Henri (org.). **Cartografias Sociais e Território**. Rio de Janeiro: IPPUR/UFRJ, 2008.

ADORNO, Sérgio. A prisão sob a ótica de seus protagonistas. Itinerários de uma Pesquisa. **Tempo soc.**, São Paulo, v. 3, n. 1-2, pp. 7-40, Dez. /1991.

BOFF, Leronardo. A função da universidade na construção da soberania nacional e da cidadania. **Revista Cultural Vozes**, n. 2, março-abril 1998, pp. 49-68.

BRAGA, A. G. M. **Reintegração social: discursos e práticas na prisão – um estudo comparado**. 2012. Tese (Doutorado em Direito) – Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, São Paulo.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**, promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao_compilado.htm>. Acesso em: 15/12/2014.____. LEP.

____. **Lei N. 7210, de 11 de julho de 1984**. Institui a Lei de Execução Penal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7210.htm>. Acesso em: 13/01/2016.

____. **Lei N. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 21/2/2016.

____. **Lei N. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Disponível em: <>. Acesso em 15/12/2014

____. BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução N. 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-receb002-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 13/01/2015.

CARREIRA, Denise; CARNEIRO, Suelaine. **Relatório Nacional para o Direito Humano à Educação: Educação nas Prisões Brasileiras**. São Paulo: Plataforma DhESCA Brasil, 2009. Disponível em: <http://www.dhescabrasil.org.br/attachments/289_Educa%C3%A7%C3%A3o%20nas%20pris%C3%B5es%20do%20Brasil.pdf>. Acesso em: 15/12/2014.

CHAGAS, Valnir. **A luta pela universidade no Brasil**. Rio de Janeiro: MEC, IPEA, 1967.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. In: **Revista Brasileira de Educação**. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>>. Acesso em: 21/05/2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008.

_____. Avanços e Desafios da LDB. **Revista PUC Minas**, Minas Gerais, n. 14, 2^o. Sem/2016.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 4^a Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. **História da educação brasileira: leituras**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

HOWLETT, M.; RAMESH, M.; PERL, A. **Política Pública: seus ciclos e subsistemas – uma abordagem integral**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

LIBÂNEO, J.C.; OLIVEIRA, J.F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2012.

NASCIMENTO, P. A. M. M; VERHINE, R. E. Considerações sobre o investimento público em educação superior no Brasil. In: **Revista Radar, Tecnologia, Produção e Comércio Exterior**. IPEA, n. 49, fev/2017. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/radar/170324_radar_49_artigo01.pdf>. Acesso em: 10/05/2017.

OIT. **Recomendação sobre o Desenvolvimento dos Recursos Humanos: Educação, Formação e Aprendizagem permanente**. Genebra, 01/06/2004. Disponível em: <<http://www.oitbrasil.org.br/content/sobre-o-desenvolvimento-dos-recursos-humanos-educa%C3%A7%C3%A3o-forma%C3%A7%C3%A3o-e-aprendizagem-permanente>>. Acesso em: 21/03/2017.

OLIVEIRA, C. B. F. 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.

ONOFRE, E. M. C.; JULIÃO, E. F. A Educação na Prisão como política pública: entre desafios e tarefas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, pp. 51-69, jan./mar., 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/v38n1/05.pdf>>. Acesso em: 20/10/2015.

Rangel, Hugo (coord.). **Mapa regional latinoamericano sobre educación en prisiones**. Centre international d'études pédagogiques (CIEP), 2009. Disponível em: <<http://www.cmv-educare.com/wp-content/uploads/2012/06/Hugo-Rangel.pdf>>. Acesso em: 15/07/2016.

RANIERI, Nina Beatriz Stocco. **Educação Superior, Direito e Estado na Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96)**. São Paulo: EDUSP, 2000.

SANTOS, M. **Por uma Geografia Nova**. São Paulo: Hucitec, Edusp, 1978.

_____. **Espaço e Sociedade**. Petrópolis: Vozes, 1979.

_____. O retorno do território. En: OSAL - **Observatório Social de América Latina**. Año 6, n. 16 (jun. 2005). Buenos Aires: CLACSO, 2005.

SCHWARTZMAN, Simon. O Centro Paula Souza e a educação profissional no Brasil. In: NEGRI, B; TORRES, H da G; CASTRO, M. H. G. (Orgs). **Educação Básica no Estado de São Paulo: avanços e desafios**. São Paulo: Seade/FDE, 2014.

SOUZA, Celina. **Políticas públicas: uma revisão da literatura**. Sociologias, n. 16, p. 20-45, 2006.

SOUZA, Maria Adélia Aparecida de. *Território, soberania e mundo novo*. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, 1999.

Recebido em: 10/04/2020

Aprovado em: 20/05/2020

QUEM SÃO AS DETENTAS?

VIDA, FORMAÇÃO, PROFISSIONALIZAÇÃO E ENCARCERAMENTO FEMININO¹

*Lia Machado Fiuza Fialho (UECC)**

<https://orcid.org/0000-0003-0393-9892>

*Zuleide Fernandes de Queiroz (URCA)***

<https://orcid.org/0000-0003-3174-4750>

*Marlucia Menezes Paiva (UFRN)****

<https://orcid.org/0000-0002-5659-7729>

RESUMO

O artigo trata sobre a vida de mulheres encarceradas em decorrência do cometimento de crimes, que estavam privadas de liberdade na Cadeia Pública do Crato, Ceará. Objetiva-se compreender o contexto de vida das mulheres encarceradas na prisão feminina do Crato-CE considerando o envolvimento com o crime, a escolarização, a profissionalização e a situação de privação de liberdade. Amparando-se metodologicamente na história oral temática, os dados foram coletados, no final de 2018, mediante entrevistas semiestruturadas, gravadas, transcritas e textualizadas, logo, as narrativas, de cinco presidiárias, foram o objeto de estudo analisado. Constatou-se que a Cadeia Pública do Crato era mista e aprisionava 17 mulheres em ala separada da masculina, no entanto, em mesma estrutura predial. As detentas eram mães, com baixa escolarização, que atuaram profissionalmente como domésticas, garçonetes, vendedoras ambulantes ou exclusivamente no comércio ilegal de substâncias psicotrópicas. Ainda que a violência contra às mulheres este-

1 Importa salientar que o projeto foi submetido à aprovação da gestão da Cadeia Pública do Crato, que asse-ntiu favorável à realização do estudo. Como rege a resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 466, de 12 de dezembro de 2012, que trata da ética em pesquisa com seres humanos, as mulheres presas assina-ram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que lhes asseguraram esclarecimento do objetivo da pesquisa, riscos, ausência de benefícios e sua maneira de colaboração, bem como o sigilo da identidade e a garantia de participação voluntária sujeita a interrupção a qualquer momento.

* Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará, Pós-doutorada em Educação pela Universidade Federal da Paraíba. Professora Adjunta do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, Professora Permanente do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UECE) e do Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas. E-mail: lia_fialho@yahoo.com.br

** Pós-doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Doutora em Educa-ção pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora da Universidade Regional do Cariri (URCA), da Faculdade de Medicina de Juazeiro do Norte (FMJ) e do Programa de Mestrado Profissional em Educação (MPEDU). E-mail: zuleidefqueiroz@gmail.com

*** Pós-doutora em educação pela Ècole des Hautes Études en Sciences Sociales e pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, Doutora em Educação - História e Filosofia da Educação – pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. É professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). E-mail: marluciapaiva@hotmail.com

ja aumentando, esse não foi o motivo para estarem presas, pois todas foram detidas por tráfico de drogas. O ingresso na criminalidade havia decorrido da possibilidade de aumentar a renda familiar adquirindo dinheiro de maneira considerada mais fácil. A escolarização não era valorizada como caminho para galgar uma vida melhor, em decorrência, apenas uma detenta estudava no sistema prisional. As presas mantinham um bom relacionamento entre si e se sentiam acolhidas na cadeia, todavia, com o contato familiar restrito e acometidas pela saudade da vida em liberdade, asseveravam a vontade viver uma vida cidadã em consonância com as leis após a saída da prisão.

Palavras-chave: Mulheres presidiárias. Encarceramento feminino. Tráfico de drogas.

ABSTRACT

WHO ARE THE DETENTIVES? LIFE, TRAINING, PROFESSIONALIZATION AND FEMALE INCARCERATION

The article deals with the lives of women imprisoned as a result of committing crimes, who were deprived of their liberty in the Public Prison of Crato, Ceará. The objective is to understand the life context of women incarcerated in the female prison of Crato-CE considering the involvement with crime, schooling, professionalization and the situation of deprivation of liberty. Supporting methodologically in the thematic oral history, data were collected, at the end of 2018, through semi-structured interviews, recorded, transcribed and textualized, therefore, the narratives of five inmates were the object of study analyzed. It was found that the Crato Public Jail was mixed and imprisoned 17 women in a separate wing from the male, however, in the same building structure. The detainees were mothers, with low schooling, who worked professionally as maids, waitresses, street vendors or exclusively in the illegal trade in psychotropic substances. Although violence against women is increasing, that was not the reason for their arrest, as they were all arrested for drug trafficking. The entry into criminality had resulted from the possibility of increasing family income by acquiring money in an easier way. Schooling was not valued to achieve a better life, as a result, only one detainee studied in the prison system. The prisoners maintained a good relationship with each other and felt welcomed in jail, however, with restricted family contact and affected by the longing for life in freedom, they asserted the will to live a citizen life in line with the laws after leaving prison.

Keywords: Women prisoners. Female incarceration. Drug trafficking.

RESUMEN

¿QUIÉNES SON LAS DETENCIONES? VIDA, FORMACIÓN, PROFESIONALIZACIÓN E INCARCERACIÓN FEMENINA

El artículo trata sobre la vida de las mujeres encarceladas como resultado de cometer crímenes, que fueron privadas de su libertad en la prisión pública de Crato, Ceará. El objetivo es comprender el contexto de vida de las

mujeres encarceladas en la prisión de mujeres de Crato-CE considerando la implicación con el crimen, la escolarización, la profesionalización y la situación de privación de libertad. Apoyando metodológicamente en la historia oral temática, los datos fueron recolectados, a fines de 2018, a través de entrevistas semiestructuradas, grabadas, transcritas y textualizadas, por lo tanto, las narrativas de cinco reclusos fueron objeto de estudio analizado. Se descubrió que la Cárcel Pública de Crato se mezcló y encarceló a 17 mujeres en un ala separada del hombre, sin embargo, en la misma estructura del edificio. Los detenidos eran madres, con baja escolaridad, que trabajaban profesionalmente como sirvientas, camareras, vendedores ambulantes o exclusivamente en el comercio ilegal de sustancias psicotrópicas. Aunque la violencia contra las mujeres está aumentando, esa no fue la razón de su arresto, ya que todas fueron arrestadas por tráfico de drogas. La entrada en la delincuencia había resultado de la posibilidad de aumentar los ingresos familiares al adquirir dinero de una manera más fácil. La escolarización no fue valorada como una forma de lograr una vida mejor, como resultado, solo un detenido estudió en el sistema penitenciario. Los prisioneros mantuvieron una buena relación entre ellos y se sintieron bienvenidos en la cárcel, sin embargo, con un contacto familiar restringido y afectados por el anhelo de vivir en libertad, afirmaron la voluntad de vivir una vida ciudadana de acuerdo con las leyes después de salir de la prisión.

Palabras clave: Mujeres presas. Encarcelamiento femenino. Tráfico de drogas.

INTRODUÇÃO

Que a população brasileira apresenta altos índices de violência e criminalidade não é uma novidade (WAISELFISZ, 2016), no entanto, esse problema é percebido como um dos fenômenos sociais mais inquietantes da contemporaneidade, posto que qualquer indivíduo pode estar sujeito à condição de vítima, sendo obrigado a enfrentar os percalços oriundos da violência e da criminalidade (XAVIER, LAURINDO, FIALHO, 2018). Diante desse contexto, surgem as prisões destinadas aos sujeitos que burlam as leis no cometimento de crimes, como meio de coibir os altos índices de violência e criminalidade mediante a punição do criminoso (FIALHO, 2015a).

A ideia que se concebe de prisão está relacionada ao local destinado a privação de liberdade de criminosos, ou seja, a uma ins-

tituição punitiva em sua essência, que mantém em reclusão aqueles que não merecem estar disfrutando livremente do convívio social (CAPELLER, 1985). Nessa perspectiva, os sujeitos que se encontram presos são percebidos como cidadãos merecedores de boa qualidade de vida (FIALHO; LAURINDO; XAVIER, 2018), ao contrário, são ignorados em seus direitos constitucionais pela sociedade, o que as parcas políticas públicas e os investimentos incipientes no sistema prisional. Em consonância, esse sistema precarizado retroalimenta a violência na medida em que não consegue inibir os atos ilegais ou evitar a reincidência criminal dos egressos ou mesmo (GOMES, 2007).

Esse cenário infere importância às políticas de combate ao crime com vista a diminuição da violência, todavia, implicam em

repensar o caráter punitivo das penas que minoram relevância para a reestruturação psicológica e a reorganização da rotina de vida, em congruência com a cidadania, no sentido da adoção de condutas harmônicas às normativas legais da sociedade (XAVIER, LAURINDO, FIALHO, 2018). Considerar as percepções dos presos no que concernem aos aspectos predispores para a realização de atos ilegais, bem como questões subjetivas que inferem às vivências nos espaços prisionais interessa para repensar modelos mais adequados de se efetivar a prevenção e reincidência criminal.

O acometimento de transgressão, no Brasil, é, na maioria dos casos, praticado por homens, o que faz com que o sexo masculino seja privilegiado em números de pesquisas brasileiras, todavia, também há vários pesquisadores (ANDRADE, 2012; LEAL, 2012; MENDES, 2012; ZACCONE, 2008) que investigam o universo do encarceramento feminino, que vem crescendo exponencialmente a partir do fim da década de 1990, detendo muitas mulheres nas penitenciárias brasileiras. Segundo o Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias, Infopen Mulher (DAPP, 2017, p. 2):

Esse olhar dos pesquisadores se insere em uma perspectiva interdisciplinar, que busca abordar aspectos sobre a imagem da mulher na sociedade contemporânea, além de pôr em perspectiva os números do país, já que 5,5% da população carcerária mundial é composta por mulheres, enquanto que 6,4% das pessoas presas no Brasil são do sexo feminino.

O relatório apresentado pelo “Mapa da Violência 2015 – homicídio de mulheres no Brasil” (WAISELFISZ, 2015), produzido pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO), denuncia a falta de informações oficiais sobre as mortes de mu-

lheres levando muitas vezes a uma situação de não reconhecimento real da situação. No Ceará 103 mulheres foram mortas em 2003 aumentando para 278 em 2013. Com o salto nas taxas de homicídios por 100 mil habitantes variando de 2,6 em 2003 para 6,2 em 2013, o Ceará passa a ser o quinto estado do Brasil em maior número de vítimas femininas assassinadas. No entanto, não é somente na condição de vítimas de violências que as mulheres ganham visibilidade social, mas também como atoras de crimes.

A Secretaria de Justiça e Cidadania divulgou que a população carcerária feminina no Ceará é de 1.197 detentas, registrando um crescimento de mais de 50% nos últimos quatro anos (CERARÁ, 2017a). A Defensoria Pública do Ceará, por meio do Núcleo de Assistência ao Preso Provisório e às Vítimas de Violência (CEARÁ, 2017b), acrescenta que 47% das internas estão no sistema prisional há mais de seis meses aguardando o julgamento de seus delitos.

Condenadas ou a espera de sentença, cada vez mais as mulheres são encarceradas. Questiona-se o que motiva as mulheres a se envolver com atos criminais e quais os contextos vivenciados por elas na liberdade e na prisão. Para responder essa inquietação desenvolveu-se um estudo com o objetivo de compreender o contexto de vida das mulheres encarceradas na prisão feminina do Crato- CE considerando o envolvimento com o crime, a escolarização, a profissionalização e situação de privação de liberdade. Levanta-se o pressuposto de que o aumento da reclusão feminina pode estar associado à violência contra a mulher, que em seu contexto socio-histórico vive situações de exclusão e desrespeito.

A pesquisa se torna relevante porque não considera apenas os documentos legais fonte de pesquisa, mas centra ênfase nas

narrativas femininas, objeto de estudo, para investigar os fatores que levam as mulheres a se envolverem com atos delitivos, a situação de vida imposta pela privação de liberdade e como o aprisionamento interfere nas suas vidas. Esses aspectos, de fundamental importância para entender o alargamento da participação feminina na criminalidade, bem como para pensar estratégias de como minimizar tal problema, são ensejados a luz de mulheres que muitas vezes são invisibilizadas pela sociedade.

O artigo foi subdividido em quatro seções: a primeira, denominada de introdução, apresenta a temática do estudo, o objetivo da pesquisa, o objeto de estudo – as narrativas femininas - e a relevância do estudo; a segunda, denominada o presídio do Crato e as mulheres privadas de liberdade, trata da delimitação do estudo e da breve contextualização da realidade investigada; a terceira, metodologia, explicita o procedimento metodológico utilizado para desenvolver o estudo explicando a escolha da abordagem, do tipos de estudo, do instrumento de coleta de dados e dos sujeitos participantes; a quarta, resultados e discussão, parte das narrativas femininas para analisar as histórias de vidas da mulheres considerando a escolarização, a profissionalização, e a situação de privação de liberdade; a última, considerações finais, retoma o objetivo central para respondê-los de maneira concisa, demonstrando os principais achados da pesquisa e as limitações do estudo.

O PRESÍDIO DO CRATO E AS MULHERES PRIVADAS DE LIBERDADE

A cidade do Crato, sul do Ceará, nunca teve uma cadeia pública especificamente feminina. Até o ano de 2012 a privação de liberdade feminina funcionava em um antigo pré-

dió, de pequeno porte, abrigando a cadeia para homens e mulheres em um único prédio, com alas separadas. No dia 19 de julho de 2012, o governo do Estado do Ceará, por intermédio da Secretaria da Justiça e Cidadania do Estado do Ceará (SEJUS), inaugurou a nova Cadeia Pública do Crato, com capacidade para 127 internos. De acordo com a SEJUS:

A unidade conta com aproximadamente 1.845,81 m² de área construída com dois blocos principais: um administrativo e outro de vivências. No bloco administrativo estão localizados os espaços da direção, da coordenação de educação, da assistência social, além de espaços para a vistoria de detentos, refeitório, prontuário, identificação de visitas e de detentos e alojamentos de agentes penitenciários e de policiais militares. [...] a Defensoria Pública Estadual também terá local reservado para atendimentos. Neste bloco também estão localizados os departamentos de Tecnologia da Informação e de Circuito Fechado de TV (CFTV). (CEARÁ, 2012, p. 1)

A nova Cadeia Pública, ainda que com melhores instalações que a anterior, continuou mista, na sua estrutura possuía: doze celas coletivas masculinas, cada uma com nove vagas; quatro celas de isolamento masculinas, com duas vagas cada; duas celas coletivas femininas, com nove vagas cada; e uma cela de isolamento feminino, com 2 vagas.

É importante registrar que passados cinco anos de funcionamento da referida instituição a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), Seccional do Ceará, realizou, com apoio da Comissão de Direito Penitenciário do estado, uma vistoria no ano de 2017, fazendo a seguinte avaliação:

Série de irregularidades foi identificada durante vistorias em cadeias do Cariri. Comissão de Direito Penitenciário do CE fez reco-

mendações e convocará audiência pública. Inspeção prisional realizada pela Comissão de Direito Penitenciário da Ordem dos Advogados do Brasil - Seccional Ceará (OAB-CE), entre agosto e setembro, constatou várias irregularidades em cadeias públicas do Cariri. O relatório do órgão aponta, além de insalubridade e de superlotação, presença de facções, efetivo profissional baixo e até presos homens e mulheres em uma mesma unidade, o que é ilegal [...]. A cadeia “mista”, conforme o relatório da OAB-CE, é a do Crato, cuja vistoria foi realizada no último dia 31 de agosto. (O POVO, 15/01/2018)

Na Cadeia Pública do Crato, em 2018, foram contabilizados 203 detentos e 17 detentas reclusos em condições precárias de privação de liberdade, no entanto, o que mais chamava atenção em meio as ilegalidades não era a situação de insalubridades recorrente das prisões brasileiras, mas o fato de mulheres e homens ocuparem a mesma instituição. As presas, de acordo com o referido Relatório, corriam perigo, pois ocupando o mesmo prédio dos homens, e contrariando a Lei de Execução Penal, ficavam vulneráveis à violência sexual, especialmente, devido as constantemente rebeliões.

O que é fato é que deveria haver uma unidade prisional específica para as mulheres, mas, na inexistência, juntavam-se homens e mulheres no mesmo presídio. E foi justamente nessas condições de insalubridade e insegurança, que mulheres presas compartilharam suas narrativas de vida, escolarização, profissionalização, e situação de privação de liberdade; oralidades objeto de análise desse estudo.

METODOLOGIA

O estudo amparou-se, metodologicamente, na história oral temática (FERREIRA; AMADO, 2006; ALBERTI, 2013), que pode ser definida pelo “[...] resultado de expe-

riências que vinculam umas pessoas às outras, segundo pressupostos articuladores de construções de identidades decorrentes de memórias expressadas em termos comunitários” (MEIHY; HOLANDA, 2007, p. 27). No caso desse estudo trabalhou-se com as narrativas oralizadas de mulheres privadas de liberdade, que contaram suas experiências de vida e reclusão a partir das memórias, permeadas de lembranças e esquecimentos, considerando seus contextos sociais e econômicos e suas relações afetivas.

A história oral, ao trabalhar com lembranças e esquecimentos, subjetividades, abordando um universo de significados, significações, ressignificações, representações psíquica e social, simbolizações, simbolismos, percepções, pontos de vista, perspectivas, experiências de vida e analogias (TURATO, 2003), não objetiva uma verdade histórica, mas sim ampliar a compreensão (FIALHO, CARVALHO, 2017, p. 140).

As memórias das detentas, substrato analisado, possibilitou uma aprendizagem que reconhece a associação entre indivíduo e sociedade, o que implicou numa “[...] concepción del individuo estructurado por el contexto social, y a su vez, estructurador, actor, de su realidad” (NUEZ, 2006, p. 41). Formaram o produto de um trabalho de ressignificação tecidas pela amálgama entre presente e passado (THOMPSON, 1992), que veio à tona, à medida que foram elaboradas, sem necessidade de linearidade (LE GOFF, 2008).

Ante essa compreensão, investigou-se as histórias de vida de cinco mulheres, escolhidas aleatoriamente, que estavam detidas na Cadeia Pública do Crato, após a autorização da gestão da instituição. As presas foram contatadas pessoalmente na ocasião da realização do convite para participar voluntariamente da pesquisa. Nesse momento, ex-

plicou-se a temática da pesquisa, o objetivo, a forma de participação, a ausência de benefícios, e possibilidade de desistência a qualquer momento sem prejuízos.

As cinco mulheres contactadas aceitaram participar da pesquisa e assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido, o qual assegurava anonimato. Para assegurar o sigilo das identidades, substituíram-se os seus nomes por denominações de flores respeitando a ordem com que foram sendo entrevistadas: Rosa, Margarida, Jasmim, Carmélia e Azaleia.

O instrumento de coleta de dados foi a entrevista semiestruturada em história oral - gravada, transcrita e textualizada - foram realizadas no início do mês de dezembro de 2018. Utilizou-se um roteiro com perguntas abertas contendo as seguintes questões: 1) Qual seu nome, idade e local de nascimento?; 2) Já frequentou a escola? Em caso positivo, informe até que ano; 3) Trabalhava antes da apreensão? Em caso positivo, informe em que trabalhava; 4) Quantas vezes foi presa?; 5) A quanto tempo estava encarcerada?; 6) O que a levou a se envolver com atos delitivos?; 7) Como percebe a vida na privação de liberdade?; 8) O que pretende fazer ao sair do encarceramento?

As entrevistas foram realizadas individualmente, em sala reservada, com as internas sem algemas e sem interferência externa. As gravações coletadas em equipamento digital possibilitaram boa apreensão das oralidades e uma transcrição fidedigna. A textualização adequou a fala das detentas ao português culto com o objetivo de melhor compreensão leitora.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Rosa, nascida em 29 de maio de 1971, tinha 46 anos de idade. Ela estudou até a 8ª série, atual nono ano, mas não chegou a con-

cluir o ano. Profissionalmente, Rosa realizava atividades informais, tais como vender roupas, peças íntimas e redes ou fazer faxinas nas casas de pessoas com melhor poder econômico.

Rosa informou que desde a primeira vez que foi presa, em 1999, o motivo foi o envolvimento com o tráfico. Na primeira condenação passou três meses na prisão, no entanto, nas outras três vezes, a pena foi de seis meses. Desde a última condenação, a quarta, ela ia fazer dois anos que estava privada, por tráfico de drogas. Esta última apreensão se deu em decorrência de uma interceptação telefônica da Operação Medellín - I¹, na cidade de Crato.

Seu contato com o crime se relaciona com a história do seu pai, que vendia drogas. Quando o seu pai morreu, sua mãe, que não tinha condições financeiras de cuidar da casa, começou a vender droga aproveitando a clientela e confiança conquistadas pelo esposo. No entanto, sua mãe foi presa e ficou três meses na cadeia, período em que Rosa deu continuidade a vender drogas para arcar com as despesas da casa. Desde então, mesmo após a saída de sua mãe da prisão, não parou mais de vender drogas.

Rosa possui um relacionamento estável com um companheiro que está preso por homicídio. E sobre a sua família ela explica que: *“Tenho uma filha de 23 anos que é usuária de maconha, um neto que me chama de mãe e que era criado por mim, está sendo cuidado pela outra avó agora, em função da*

1 A operação foi realizada pela primeira vez no dia 7 de janeiro de 2016, e já havia prendido mais de 50 pessoas ligadas ao tráfico de drogas, armas, munições e animais silvestres. O nome "Medellín" era uma alusão ao Cartel de Medellín, uma rede de traficantes de drogas na Colômbia. Mais informações em: <https://g1.globo.com/ceara/noticia/uma-pessoa-e-presa-e-17-mandados-de-prisao-sao-cumpridos-na-quarta-fase-da-operacao-medellin-no-ceara.ghtml>

minha prisão. A outra avó tem a idade de 76 anos". (ROSA, 2018). Acrescentou, inclusive, que seu sonho era voltar para casa e cuidar do neto que a chama de mãe, pois não teve coragem de dizer a verdade para ele, informando-o que estava doente e que quando ficasse melhor voltaria para casa. Ela explica: *"tenho vergonha de dizer que estou presa, ele falar para os coleguinhas e sofrer preconceito. Por isso eu sempre digo para ele que estou doente e quando melhorar volto para casa. Ele reza e pede para Deus me curar."* (ROSA, 2018).

Sobre a privação de liberdade na Cadeia Pública ela afirma que não tem muito o que reclamar, pois todos a tratam muito bem e acrescenta: "Como trabalho na unidade prisional me sinto muito bem. Mas, tem problemas na cela." Ela explica que possui um bom comportamento e que não tem conflito nem com as outras presas e nem com os profissionais, no entanto, as condições físicas da cela são muito precárias, gerando problemas que dizem respeito a qualidade do sono, a segurança, a higiene etc. Rosa não estuda na penitenciária e explica que não consegue visualizar um futuro melhor por meio da escolarização, inclusive, observa-se que a educação é relegada a segundo plano de importância tanto pelas detentas como pela administração do presídio, que estimula o prosseguimento dos estudos.

A educação [...] permanece em segundo plano, e a repressão e a punição continuam como fundamentos ao combate à conflitualidade com a lei, mostrando-se obsoletos. Evidencia-se no Brasil o fato de que essa questão não é situada numa perspectiva de Estado de direito, mas centrado no autoritarismo, clientelismo, repressão e concessões limitadas pessoais e arbitrárias, visando, principalmente, à manutenção da ordem pelo disciplinamento (FIALHO, MACHADO, SALES, 2014).

Percebe-se que, na visão de Rosa, o importante é manter um bom comportamento na instituição para evitar conflitos, inclusive, conformando-se com o que lhe oferecem e não contestando as regras. Afinal, sua conduta disciplinada possui uma justificativa: *"Quando sair daqui vou trabalhar com a minha irmã que tem um depósito de bebidas e uma loja de roupas no Crato. Vou cuidar do meu neto que me chama de mãe e cuidar da minha filha que precisa da minha ajuda."* (ROSA, 2018).

Margarida, cratense de 41 anos, tinha duas filhas: uma, com 21 anos, que estudava Biomedicina, e, a outra, com 17 anos, que estava no terceiro ano do ensino médio. Sobre sua situação conjugal afirmou que era viúva e acrescentou que o marido tinha sido preso por sua causa, por um período de meses, e que quando saiu da prisão, foi assassinado. Ela explica: *"Ele não se envolvia com o tráfico, mas eu sim. Por conta de uma escuta telefônica ele foi preso, mas era eu quem traficava e não ele"* (MARGARIDA, 2018). Acrescentou que foi presa duas vezes pelo mesmo motivo, tráfico de drogas, tendo sido encarcerada por último no dia 07 de janeiro de 2016.

Antes de ser presa, Margarida trabalhava como vendedora informal batendo nas portas das casas das pessoas e oferecendo tapetes e redes. Quando indagada sobre como se deu seu envolvimento com o tráfico ela contou: *"Só me envolvi com o tráfico de drogas por conta das amigas. Uma colega me dizia que o dinheiro era fácil. Comecei a vender e não parei mais"*. (MARGARIDA, 2018). Inclusive, ela construiu muitos bens, tais como: carro novo, casas alugadas e uma casa de morada que vai de um quarteirão a outro.

Margarida, assim como Rosa, também só havia estudado até a 8ª série, no entanto, ao contrário desta última e das outras deten-

tas, aproveitou a reclusão para retomar os estudos e iniciar o ensino médio, inclusive, estava apenas aguardando a nota da prova para receber o diploma de conclusão dessa etapa da escolarização. Das entrevistadas, Margarida era a única mulher que estudava na unidade. Ela alegou que estudar era uma maneira de preencher o tempo, ou seja, não mencionou a escolarização como caminho para galgar outros objetivos futuros.

O Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária do Ministério da Justiça estabeleceu as Diretrizes Nacionais para a oferta de Educação nos estabelecimentos penais e determinou, dentre outras coisas, que:

Art. 5º - As autoridades responsáveis pelos estabelecimentos penais devem propiciar espaços físicos adequados às atividades educacionais (salas de aula, bibliotecas, laboratórios, etc.), integrar as práticas educativas às rotinas da unidade prisional e difundir informações incentivando a participação do(a)s preso(a)s e internado(a)s.

Art. 6º - A Direção dos estabelecimentos penais deve permitir que os documentos e materiais produzidos pelos Ministérios da Educação e da Justiça, Secretarias Estaduais de Educação e órgãos responsáveis pela Administração Penitenciária, que possam interessar aos educadores e educandos, sejam disponibilizados e socializados.

Art. 7º - Devem ser elaboradas e priorizadas estratégias que possibilitem a continuidade de estudos para os egressos, articulando-as com entidades que atuam no apoio dos mesmos – tais como patronatos, conselhos e fundações de apoio ao egresso e organizações da sociedade civil. (BRASIL, 2009).

Na contramão da regulamentação, Margarida informou que os espaços físicos são inadequados às atividades educacionais, que percebe uma falta de incentivo às presas, bem como restrição de material pe-

dagógico. Isso coloca as diretrizes legais distantes da real efetividade no contexto prisional da penitenciária do Crato. Inclusive, a escolarização nos espaços prisionais deve ser ofertada na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). As Diretrizes Nacionais para a oferta de educação na prisão acrescentam que:

Art. 3º A oferta de educação para jovens e adultos em estabelecimentos penais obedecerá às seguintes orientações:

III – estará associada às ações complementares de cultura, esporte, inclusão digital, educação profissional, fomento à leitura e a programas de implantação, recuperação e manutenção de bibliotecas destinadas ao atendimento à população privada de liberdade, inclusive as ações de valorização dos profissionais que trabalham nesses espaços;

IV – promoverá o envolvimento da comunidade e dos familiares dos indivíduos em situação de privação de liberdade e preverá atendimento diferenciado de acordo com as especificidades de cada medida e/ou regime prisional, considerando as necessidades de inclusão e acessibilidade, bem como as peculiaridades de gênero, raça e etnia, credo, idade e condição social da população atendida;

VII – contemplará o atendimento em todos os turnos;

VIII- será organizada de modo a atender às peculiaridades de tempo, espaço e rotatividade da população carcerária levando em consideração a flexibilidade prevista no art.23 da Lei nº 9.394/96 (LDB). (BRASIL, 2010).

Margarida achou graça ao ser apresentada ao texto legal e explicou que: “às ações complementares de cultura, esporte, inclusão digital, educação profissional” são inexistentes; não havia o atendimento educacional nos três turnos – manhã, tarde e noite – tampouco o envolvimento da comunidade

e dos familiares na sua educação; havia falta de bibliotecas; não se praticava a inclusão digital; e não percebia a valorização dos docentes. Sobre esse último aspecto, importa ressaltar que os professores não estão bem preparados sequer para lecionar no sistema regular de ensino, carecendo de formação docente continuada (MORORÓ, 2017; SMYTH; HAMEL, 2016; ARAÚJO; ESTEVES, 2017; AVELAR; SILVA; NASCIMENTO, 2019), piorou em contextos de privação de liberdade como as prisões.

Sobre o cotidiano no presídio, Margarida disse podia reclamar da maneira como era tratada, no entanto, a saudade da sua casa e das filhas, que recebem o auxílio-reclusão, tornava seu cotidiano triste e repleto de insatisfação. Ela concluiu explicando que antes de entrar na prisão, ante o retorno financeiro fácil e rápido, sempre dizia a sua filha: *“só saio dessa vida morta ou presa”*. No entanto, após experienciar a privação de liberdade, tem certeza de que: *“Nunca mais quero voltar para esse lugar. Não vale a pena. [...] Vou voltar a ser vendedora. [...] Tenho esperança de quando sair poder cuidar das minhas filhas.”* (MARGARIDA, 2018). No caso de Margarida, a pena fez com ela refletisse seus objetivos futuro e almejasse conduzir sua vida como cidadã em conformidade com a lei e com os princípios de liberdade responsável (VASCONCELOS; FIALHO; LOPES, 2018).

Jasmim foi a terceira mulher entrevistada, ela possuía 31 anos havia nascido em Salvador. Era viúva e tinha que criar sozinha uma filha pequena. Sua escolarização foi interrompida na 6^o série do ensino fundamental, para dedicar-se exclusivamente a comercialização de drogas. Inclusive, não estudando na unidade prisional alegando ter “problema de visão e não conseguir ler direito”.

Na prisão ela trabalha na horta, fora da instituição afirmou que nunca trabalhou em outra coisa: *“sempre vendi drogas”* (JASMIM, 2018). Contou que foi presa pela operação Medellín-III, tendo sido a única mulher presa nessa operação, e acrescentou, que a operação levou preso também seu irmão, indevidamente: *“meu irmão também foi preso por minha causa e ele nunca tinha vendido drogas, ele era homossexual e cabeleireiro”* (JASMIM, 2018). Contou que morava com o irmão e *“que um dia ele me ligou dizendo que tinha carro de polícia na minha rua e por conta dessa escuta telefônica, ele foi preso”* (JASMIM, 2018), tendo sido presos no dia 13 de setembro de 2016.

Tanto Jasmim como Margarida lamentam o fato de terem envolvido pessoas inocentes prejudicando-as, a primeira fez com que o irmão fosse preso indevidamente e a última levou junto consigo à prisão o marido, que foi assassinado ao sair da penitenciária. Não é possível comprovar se esses homens foram condenados injustamente, no entanto, como tal aferição não era objeto desse estudo, optou-se por não aprofundar essa discussão.

Sobre o envolvimento com o tráfico, Jasmim relatou que sua mãe vendia droga e foi presa. Na ocasião, estava grávida, desempregada e tinha que cuidar do irmão, logo, começou a vender droga, mas assim que sua mãe saiu da cadeia ela parou de comercializar substâncias ilegais. Todavia, sua mãe foi presa novamente, e, mais uma vez, Jasmim retoma os negócios da mãe:

Quando minha mãe saiu da prisão eu deixei de vender drogas e ela continuou, com um ano e três meses depois da primeira prisão da mãe, ela foi presa novamente e, como era reincidente, a pena dela foi de 3 anos e 10 meses. Com a prisão da mãe eu comecei a vender drogas novamente. Nesse período já

estava separada do pai do meu filho e estava em outro relacionamento, esse homem que me envolvi já era traficante de drogas e eu vendi droga com ele por 10 anos. Ele faleceu e eu continuei até ser presa (JASMIM, 2018).

Observa-se que, assim como Rosa, Jasmim se envolve com o tráfico assumindo atividades já desenvolvidas pelos pais. E, depois de tal envolvimento, Jasmim foi constituindo suas relações pessoais com outras pessoas que também atuavam no comércio ilícito de drogas. A morte prematura dos homens decorria sempre de conflitos originados pelas disputas entre gangues para o controle da venda de drogas (FIALHO, 2015b).

A motivação para permanecer vendendo drogas era o mesmo de todas as outras entrevistadas: *“Lá fora eu tinha um padrão de vida que o tráfico podia me proporcionar [...] Gostava de luxar, pagava colégio particular da minha filha, comia em bons restaurantes e frequentava bons lugares”* (JASMIM, 2018). Ou seja, o dinheiro fácil proporcionava uma situação confortável de vida, a qual um trabalho lícito não poderia oferecer, especialmente, porque as mulheres possuíam baixa escolarização e nenhuma formação profissional. No tocante a esta, Jasmim (2018) ressalta: *“Nunca trabalhei com outra coisa. Sempre vendi droga a minha vida toda.”*

No que concerne a vida em reclusão na prisão, Jasmim (2018), assim como todas as outras presas, informa: *“Não tenho do que reclamar daqui. As outras internas me receberam muito bem e me ajudaram”*. Observa-se que as detentas possuíam um bom relacionamento e que não eram vítimas de maus tratos, as queixas geravam apenas em torno da estrutura física da prisão e da saúde dos familiares.

Camélia, a quarta entrevistada, era uma cratense, que possuía apenas 20 anos, e já era mãe de três filhos: o mais velho tinha

cinco anos, a menina do meio tinha três anos e o menino mais novo possuía apenas nove meses. Ela havia terminado o primeiro ano do ensino médio, quando foi presa levando droga para o marido na prisão, que a ameaçou dizendo que mataria a sua irmã se ela não levasse as drogas. Ela explica:

Ele me pediu para levar droga para a prisão nos dias de visita para ele usar, já que era usuário. Me ensinou e me disse como poderia levar. Quando quis parar de levar e de me arriscar, ele ameaçou a minha irmã dizendo que iria mandar matar ela. Eu levei por medo e fui presa. Depois me falaram que algumas mulheres me denunciaram (CAMÉLIA, 2018).

No entanto, Camélia já havia se tornado vendedora de drogas, assumindo as atividades do marido: *“Quando ele foi preso, trabalhei no tráfico. Ele me pedia para fazer as prestações de conta e eu fazia. Quando ele foi preso eu precisava manter a casa e os negócios.”* (CAMÉLIA, 2018).

Contou que, estando presa, afastou-se de sua família e perdeu seu companheiro: *“Ele colocou outra mulher na lista de visita, me trocou muito rápido [...], me esqueceu. Minha mãe não vem falar comigo porque eu estou presa e só estou presa por conta dele. Eu fui muito boa e hoje estou pagando. Ela sempre falou que eu não me envolvesse.”* (CAMÉLIA, 2018). Acrescentou que lamenta esta situação, pois está sem o marido, sem os filhos e sem a família, o que lhe restou foi o convívio com as outras internas, considerado bom.

Camélia (2018) informou que pretende, ao sair da privação de liberdade, *“[...] trabalhar, meio período, no escritório que já tinha me oferecido emprego e terminar meus estudos”*. O curioso desse discurso é que ela tem a oportunidade de estudar na prisão e não o faz, ademais, nada assegura esse suposto emprego quando ela sair “ficha suja”. Sabe-se

que a pessoa que comete atos ilegais e passa pela prisão, muitas vezes, acaba por carregar consigo inúmeros preconceitos, o que gera vivência de exclusão social e estigmas negativos que reduzem as oportunidades de iniciar uma vida cidadã em conformidade com as normas sociais e legais. (FILAHO, 2015a).

Azaleia, a última entrevistada, era outra cratense, que possuía 24 anos e havia estudado até o 1º do ensino médio. Ela relatou que trabalhou tanto como garçoneiro, como em casa de família, como empregada doméstica, mas no período em que foi presa, estava desempregada. Sua história, no entanto, difere das demais, pois afirmou que nunca havia traficado e que não havia sido presa antes, tendo transcorrido apenas uma semana da sua primeira apreensão.

Afirmou estava presa inocentemente, pois era usuária de maconha e seus amigos pediram para ela guardar 400 gramas de maconha e uma balança em troca de um pouco da erva. E, durante uma investigação, os policiais entraram na sua casa, disseram que ela era traficante e que tinham recebido denúncias que ela vendia droga no bairro.

Ainda muito abalada com sua recente prisão, conversou muito pouco, mas fez questão de falar que seu medo foi amenizado pelo fato de ter sido bem recebida pelas outras internas. E acrescentou: *“O começo foi muito ruim e difícil, ainda estou sem entender direito o que aconteceu”* (AZALÉIA, 2018). A recém interna demonstrou estar muito impactada com a sua prisão e um pouco confusa sobre os acontecimentos, a única coisa que falava era que ia parar de usar maconha, como se estivesse presa pelo fato de ser usuária. Ela não compreendia que a guarda da droga e da balança se configurava crime de tráfico.

O quadro situacional das entrevistadas permite realizar algumas análises acerca

das presidiárias do Crato: todas as presas possuíam entre 20 e 40 anos de idade; estavam sem ocupação profissional formal; e possuíam baixa escolarização, já que algumas sequer haviam concluído o ensino fundamental e as outras não finalizaram o ensino médio.

Bitencourt (2012, p. 757) leciona que “[...] a pena deverá atender ao fim de ressocialização quando seja possível estabelecer uma cooperação com o condenado, não sendo admitida uma reeducação ou ressocialização forçada”. Logo, não se esperava uma educação escolar obrigada na prisão, no entanto, observou-se que a escolarização era pouco valorizada e que não havia momentos coletivos de reflexão acerca da ressocialização. Essa interpretação pressupõe que a pena deve cumprir seu papel de conscientização acerca da socialização, de modo que a pessoa privada de liberdade entenda o propósito dessa privação e possa investir em educação e profissionalização a fim de adquirir maiores chances no alcance de uma atividade profissional regular após a reclusão.

A oferta de educação nos presídios e cadeias brasileiros enfrenta diversas dificuldades para sua correta execução, como a quantidade escassa de materiais pedagógicos, falta de estrutura nos estabelecimentos prisionais, a escassez de profissionais capacitados para atuar nas especificidades desses ambientes, a ausência de um currículo oficial voltado para a educação de apenados (SOARES; VIANA, 2016). Contudo, valorizar a educação e incentivar as mulheres presidiárias a estudar possibilita momentos de aprendizado de conteúdo formal, mas também, de reflexões sobre as injustiças sociais, os direitos constitucionais, a vida em conformidade com as leis etc.

Sabe-se que a “[...] a própria oferta pública de escolarização nas prisões não possui

dados organizados com base histórica que possibilite orientação mais acurada da política” (TELES; DUARTE, 2009, p. 25). O que ressalta não apenas a importância de mais estudos sobre a educação nas prisões como o investimento em uma política educacional prisional que consiga se articular com o contexto familiar, cultural, social e econômico das apenadas.

A escassez das políticas, a falta de acesso a direitos humanos básicos fundamentais (saúde, educação, trabalho, entre outros) e a produção da pobreza (De Mayer, 2006) aparecem como propiciadoras de outros sérios problemas sociais decorrentes, em que estariam inclusas a violência e a própria criminalidade. Por outro lado, embora se reconheça as marcas de exclusão e de discriminação presentes nos mundos-de-vida da maioria da população prisional, em especial, das mulheres encarceradas, não se podem negar as ambiguidades em torno da associação que liga pobreza a crime [...]. (IRLANDA; LUCENA, 2013, p. 117).

Segundo Priori (2011), não é possível associar indiscriminadamente o crime à pobreza ou ao normativo de gênero atribuído à identidade das mulheres, no entanto, seria irresponsável desconsiderar a relação entre a delinquência feminina e o contexto socioeconômico das mulheres presas. Salmasso (2004, p. 03) leciona que “[...] deve se observar, em primeiro plano, em qual meio social essas mulheres estão inseridas (área de trabalho, ambiente doméstico...) e, num segundo plano, relevar as condições biológicas e psicológicas que podem ou não contribuir para a incidência e o grau dessa criminalidade”.

As detentas eram mães e donas de casa, que não possuíam emprego formal e haviam sido presas pelo envolvimento com o tráfico de drogas. A necessidade de sustentar a família e o dinheiro imediato com seguido

com o tráfico se tornava mais atrativo que outras opções de trabalho. Constatou-se que, em geral, havia outro membro da família que já estava inserido no comércio ilegal de substâncias psicotrópicas e que facilitava a entrada das entrevistadas no tráfico de drogas: mãe, pai, amigos.

As memórias das detentas, ainda que esquecidas ou invisibilizadas (RICCEUR, 2007) ensejam luz a condição da mulher, mãe de família, que precisa sustentar sua prole com dignidade e que muitas vezes não encontra emprego formal estável para suprir essa necessidade, ou, simplesmente, optam pelo caminho aparentemente mais fácil para conseguir dinheiro para o suprimento de objetos e bens desejados. Ante ao rol de escolhas e possibilidade para aquisição de condições econômicas favoráveis à vida confortável, o tráfico possibilita a fuga (FOUCAULT, 2009) à situação de precariedade financeira, ainda que para isso seja necessário burlar relações de poder com o estado (NIETZSCHE, 2009).

O capitalismo que acirra a necessidade de consumo e a competitividade, bem como as contradições sociais, culturais e econômicas asseveram o fosso que distanciam às mulheres pobres, negras e de baixa escolaridade dos melhores postos profissionais, o que as relegam aos mais baixos cargos, isso quando encontram empregos oficiais (AQUINO; ZAMBAM, 2016). O combate a essa desigualdade é condição mister para afastar as mulheres entrevistadas da vida no tráfico, logo, interessa fomentar políticas públicas com vistas à justiça social (PEREIRA; RIBEIRO, 2017; BANFIELD; HADUNTZ; MAISURIA, 2016).

De acordo com Moura (2012), o Ceará é um dos principais lugares da conhecida rota das drogas do mercado produtor e consumidor internacional. Este dado se

relaciona ao fato de Fortaleza ser considerada uma cidade turística, atraindo muitos visitantes estrangeiros em busca de sexo e facilidades no uso e compra de drogas. Ela acrescenta que as mulheres reclusas na capital do Ceará, por envolvimento com drogas somam 61,8% dos crimes femininos; e destas, 63,4% mulheres se consideram pardas e 10,5% negras. A maioria tem o ensino fundamental completo e médio incompleto, têm filho, eram responsáveis pelo sustento da família e possuem idade inferior a 35 anos.

Congruente com o exposto por Moura (2012), Diuana, Corrêa e Ventura (2017, p. 728) asseveram:

Em sua maioria, elas são jovens, negras e pardas, pobres, com baixa escolaridade, vivendo nos bairros mais carentes das grandes cidades. Delas, 68% foram presas por crimes relacionados ao tráfico de drogas, muitas vezes por morarem junto com os companheiros e filhos em casas onde as drogas estavam sendo guardadas ou ainda por estarem levando drogas para o companheiro ou filho na prisão. Em 30% dos casos, elas estão presas sem sentença condenatória, o que traduz a banalização do encarceramento, que, de acordo com os princípios internacionais do direito, deveria ser o último recurso do tratamento penal das tensões sociais, e a grave violação do direito de acesso à justiça destas mulheres já atingidas por um amplo processo de exclusão social

Ante esse cenário, “faz-se necessário efetivar melhor atendimento e acompanhamento às famílias, principalmente em situação de vulnerabilidade social, efetuar ações de fortalecimento de vínculos e protagonismo comunitário” (FIALHO; VASCONCELOS, 2019, p. 140), valorizar a educação formal e fomentar um trabalho socializador comprometido e eficiente que envolva a sociedade na condição de corresponsável do Estado possibilitando intervenções educativas ba-

seadas no diálogo (LARA, 2016; LIMA; AZEVEDO, 2019; BEGO, 2016; FLORENCIO; FIALHO; ALMEIDA, 2017).

Os resultados desse estudo permitem lançar visibilidade às vozes femininas relegadas aos porões da memória (RICCEUR, 2007), discutir as relações constituídas no cotidiano de vida dessas mulheres, os mecanismos de fuga (FOUCAULT, 2009) da condição de pobreza e as contradições sociais que fomentam a desigualdade (AQUINO; ZAMBAM, 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo partiu de uma inquietação acerca do que motivava as mulheres a se envolver com atos criminais e quais os contextos vivenciados por elas na liberdade e na prisão. Ante essa problemática, desenvolveu-se uma pesquisa científica com o objetivo de compreender o contexto de vida das mulheres encarceradas na prisão feminina do Crato-CE considerando o envolvimento com o crime, a escolarização, a profissionalização e situação de privação de liberdade.

Inicialmente, mostrou-se um panorama da situação de violência contra a mulher, dos homicídios e do aumento do encarceramento feminino no estado do Ceará. Esse crescimento alarmante do envolvimento feminino como vítima e autora de crimes, levantou-se a hipótese que o crescimento do número da reclusão feminina poderia estar associado à violência contra a mulher, que em seu contexto socio-histórico poderia estar submetida a situações de exclusão e desrespeito. Essa hipótese não pode ser validada pela fala das detentas, que, em maioria, não verbalizaram mágoas antes ou durante a reclusão.

O estudo permitiu constatar que no Crato havia apenas uma Cadeia Pública, que encarcerava aproximadamente 17 mulheres.

Ainda que a instituição fosse mista, o que é ilegal, os presos ficavam separados por sexo. As mulheres não relataram se sentirem ameaçadas, ao contrário, ressaltaram o bom relacionamento tanto com as outras detentas como com os profissionais da instituição, ainda que a Inspeção prisional realizada pela Comissão de Direito Penitenciário da Ordem dos Advogados do Brasil - Seccional Ceará, em 2018, tenha apontado para condições de insalubridade, de superlotação, de presença de facções e de efetivo profissional. Acredita-se, com efeito, que essa situação prisional traduz a ala masculina, já que as mulheres pouco queixaram-se das condições institucionais.

As detentas eram mães com escolarização incompleta, algumas até haviam concluído o ensino fundamental, mas todas as detidas não haviam terminado o ensino médio. Apenas uma presa optou por continuar os estudos na prisão, esta conseguiu finalizar o ensino médio. Observou-se que a educação formal não era valorizada pelas detentas, elas não se sentiam estimuladas a dar prosseguimento aos estudos porque não vislumbravam como este poderia, na prática, ser veículo para se galgar melhores oportunidades de trabalho. A Cadeia Pública do Crato não desenvolvia ações efetivas que levassem as presas a refletir sobre a importância da educação ou como mote na valorização da escolarização.

Sem uma boa formação educacional e com baixa qualificação profissional, as detentas, antes do ingresso na prisão, atuavam como vendedoras ambulantes, domésticas ou garçonetes. Isso quando já haviam exercido alguma profissão, seja formal ou informal, porque algumas jamais havia trabalhado em atividade diferente da venda de drogas. O tráfico foi o crime que levou todas as mulheres a detenção.

O tráfico de drogas era visto como possibilidade de aumentar a renda familiar com facilidade, ou seja, demandando pouco esforço laboral e boa remuneração. O ingresso no comércio ilegal de drogas foi facilitado por parentes já praticantes: pais, companheiros e amigas. Contudo, a condição social – facilidade de ingresso no tráfico – e financeira – desemprego, subemprego, desvalorização salarial – impulsionaram o envolvimento com o crime.

Importa ressaltar que a maioria das mulheres presas eram reincidentes. Salienta-se, pois, que a má gestão dos recursos já incipientes para promover a justiça social; a falta de projetos políticos eficazes no combate ao tráfico; a ausência de um acompanhamento às egressas; a dificuldade da reinserção no mercado de trabalho; a necessidade de colaborar com o sustento da família; dentre outros problemas, fazem com que as mulheres retornem ao tráfico e, consecutivamente, com que o sistema penitenciário brasileiro seja visto como algo ineficaz, que, em grande parte dos casos, incentiva o retorno à criminalidade, permanecendo centrado na punição em detrimento da ressocialização.

Essa pesquisa, por ser de natureza qualitativa, restrita a um município e com número reduzido de colaboradores, possui a limitação de não poder ser generalizada, mas é relevante para ensejar luz ao crescimento do tráfico de drogas no estado do Ceará e o aumento substancial do envolvimento de mulheres nessa atividade. Tal fato aponta para a necessidade de formulação de políticas públicas que amparem mães de famílias e possibilitem condições de empregabilidade e qualificação profissional em serviço para que a falta de recursos financeiros não seja elemento preponderante ao ingresso das mulheres na criminalidade.

REFERÊNCIAS

- ALBERT, V. Histórias dentro da história. In: PINSKY, C. B (Org.). **Fontes históricas**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- ANDRADE, V. R. P. “**Pelas Mãos da Criminologia: o controle penal para além da (des)ilusão.**” Rio de Janeiro: Revan, 2012.
- AQUINO, S. R. F; ZAMBAM, N. J. As contradições do capitalismo no século XXI e sua metamorfose pela democracia e justiça. **Scientia Iuris**, Londrina, v. 20, n. 2, p. 107-140, 2016. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/iuris/article/view/22711> Acesso em: 21 abr. 2020.
- ARAÚJO, R. M. B.; ESTEVES, M. M. F. A formação docente, inicial e contínua, para o trabalho com adultos em Portugal: o olhar dos professores. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 18-35, 2017. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/121/104> Acesso em: 10 de out. 2019.
- AVELAR, M.; SILVA, Y.; NASCIMENTO, M. G. A formação docente e sua relação com a inserção profissional. **Educação & Formação**, v. 4, n. 1, p. 179-196, 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/1031> Acesso em: 10 abr. 2020.
- BANFIELD, G.; HADUNTZ, H.; MAISURIA, A. The (im)possibility of the intellectual worker inside the neoliberal university. **Educação & Formação**, v. 1, n. 3, p. 3-19, 2016. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/110/93> Acesso em: 10 de out. 2019.
- BEGO, A. M. Políticas públicas e formação de professores sob a perspectiva da racionalidade comunicativa: da ingerência tecnocrata à construção da autonomia profissional. **Educação & Formação**, v. 1, n. 2, p. 3-24, 2016. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/98/80> Acesso em: 10 de out. 2019.
- BITENCOURT, C. R. **Tratado de direito penal**. São Paulo: Saraiva, 2012.
- BRASIL. **Resolução nº 3, de 11 de março de 2009**. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais. Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, Brasília, DF, 29 jun. 2009.
- BRASIL. **Resolução nº02, 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. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, Brasília, DF, 19 mai. 2010.
- CAPELLER, W. O direito pelo avesso: análise do conceito de ressocialização. **Temas Imesc: Sociedade, Direito e Saúde**, v.2, n. 2, p. 127-134, 1985.
- CEARÁ. Secretaria de Segurança Pública e Defesa Social do Ceará – SSPDSCE. **Indicadores criminais**. Fortaleza: SSPDSCE, 2017a.
- CEARÁ. Defensoria Pública Geral do Estado do Ceará, 2017b. Disponível em: <http://www.defensoria.ce.def.br/noticia/13031-2/> Acesso em: 21 abr. 2020.
- CEARÁ. Governo do Estado inaugura cadeia pública do Crato nesta sexta-feira (20), 2012. Disponível em: <http://www.ceara.gov.br/2012/07/19/governo-do-estado-inaugura-cadeia-publica-do-crato-nesta-sexta-feira-20/> Acesso em: 21 abr. 2020.
- DAPP – Diretoria de Análises de Políticas de Públicas da Fundação Getúlio Vargas. Encarceramento Feminino. Rio de Janeiro: FGV/DAPP, 2018.
- DIJANA, V.; CORREA, M. C. D. V.; VENTURA, M. Mulheres nas prisões brasileiras: tensões entre a ordem disciplinar punitiva e as prescrições da maternidade. **Physis**, v. 27, n. 3, p. 727-747, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73312017000300727&lng=en&nrm=iso Acesso em: 21 abr. 2020.
- FERREIRA, M. M.; AMADO, J. **Usos & abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.
- FIALHO, L. M. F. **A vida de jovens infratores privados de liberdade**. 1. ed. Fortaleza: Edições UFC, 2015a.
- FIALHO, L. M. F. **Biografia de um jovem traficante: brigas de gangues e homicídios em série**. 1. ed. Fortaleza: Edições UFC, 2015b.
- FIALHO, L. M. F; CARVALHO, S. O. C. História e memória do percurso educativo de Célia Goiana. **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 22, p.

137-157, 2017. Disponível em: <http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/992> Acesso em: 21 abr. 2020.

FIALHO, L. M. F.; LAURINDO, W. S.; XAVIER, A. R. Política educacional carcerária na cadeia pública de Baturité-Ceará. Contemporâneos: **Revista de Artes e Humanidades**, v. 17, p. 20-45, 2018. Disponível em: <https://www.revistacontemporaneos.com.br/politica-educacional-carceraria-na-cadeia-publica-de-baturite-ceara/> Acesso em: 21 abr. 2020.

FIALHO, L. M. F.; VASCONCELOS, J. G. Percepções de jovens em conflito com a lei privados de liberdade: educação e socialização. **ETD: Educação Temática Digital**, v. 21, p. 126-144, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8651291> Acesso em: 21 abr. 2020.

FIALHO, L. M. F.; MACHADO, C. J. S.; SALES, J. A. M. Tráfico de drogas, brigas de gangues e homicídios em série: a biografia de um jovem em conflito com a lei. **Projeto História**, v. 51, p. 64-98, 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/20411> Acesso em: 21 abr. 2020.

FLORENCIO, L. R. S.; FIALHO, L. M. F.; ALMEIDA, N. R. O. Política de Formação de Professores: A ingerência dos Organismos Internacionais no Brasil a partir da década de 1990. **Holos**, v. 5, p. 303-312, 2017. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/5757> Acesso em: 21 abr. 2020.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 37 ed. Petrópolis- RJ: Vozes, 2009.

GOMES, L. F. **Direito Penal: introdução e princípios fundamentais**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2007.

IRLANDA, T. D.; LUCENA, H. H. R. O presídio feminino como espaço de aprendizado. **Educação e Realidade**, v. 38, n. 1, p. 113-136, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362013000100008&lng=en&nrm=iso Acesso em: 21 abr. 2020.

LARA, A. M. Políticas de redução da desigualdade sociocultural. **Educação & Formação**, v. 1, n. 3, p. 140-153, 2016. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/118> Acesso em: 05 mar. 2020.

view/118 Acesso em: 05 mar. 2020.

LE GOFF, J. **História e memória**. (5.ed.). Campinas: Unicamp, 2008.

LEAL, J. S. Sobrecargas de planos de opressão e o encarceramento feminino no Sul do Rio Grande do Sul. **Revista Latino-americana de Geografia e Gênero**, v. 4, n. 1, 2013. p. 36-47. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/rlagg/article/view/3163> Acesso em: 05 mar. 2020.

LIMA, A.; AZEVEDO, M. L. Processo de institucionalização da política nacional e estadual de formação docente: proposições e resistências no Paraná. **Educação & Formação**, v. 4, n. 12, 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/1126> Acesso em: 05 abr. 2020.

MEIHY, J. C. S. B.; HOLANDA, F. **História oral: como fazer como pensar**. São Paulo: Contexto, 2007.

MENDES, S. R. **“(Re)pensando a criminologia: reflexões sobre um novo paradigma desde a epistemologia feminista.”** Tese de Policy Paper | Encarceramento Feminino 20 Diretoria de Análises de Políticas de Públicas da fundação Getúlio Vargas Doutorado PPGD UNB, Brasília, 2012;

MORORÓ, L. P. A influência da formação continuada na prática docente. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 36-51, 2017. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/122/105> Acesso em: 10 de out. 2019.

MOURA, M. J. **Mulher, tráfico de drogas e prisão**. Fortaleza: EdUECE; EDMETA, 2012.

NIETZSCHE, F. W. **Genealogia da moral**. São Paulo: Companhia das letras, 2009.

NUEZ, M. E. C. **El Paso a la Vida Adulta: dilemas y estrategias ante el empleo flexible**. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS), 2006.

O POVO. **Ilegalidade: Cadeia ‘mista’ no Cra-to abriga 203 homens e 10 mulheres, constata OAB**, 2018.

PEREIRA, A.; RIBEIRO, C. S. A culpabilidade pelo fracasso escolar e a interface com os “problemas de aprendizagem” em discurso. **Educação**

& Formação, v. 2, n. 5, p. 95-110, 2017. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/138> Acesso em: 07 abr. 2020.

PRIORI, C. A Construção Social da Identidade de Gênero e as Mulheres na Prisão. **Revista NUPEM**, v. 3, n. 4, p. 191-199, 2011. Disponível em: <http://www.fecilcam.br/revista/index.php/nupem/article/view/89> Acesso em: 07 abr. 2020.

RICCEUR, P. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: UNICAMP, 2007.

SALMASSO, R. C. Criminalidade e Condição Feminina: estudo de caso das mulheres criminosas e presidiárias de Marília. **Revista de Iniciação Científica da FFC**, v. 4, n. 3, p. 16-31, 2004. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/ric/article/view/97> Acesso em: 07 abr. 2020.

SMYTH, E.; HAMEL, T. The history of initial teacher education in Canada: Québec and Ontario. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 1, n. 1, p. 88-109, 2016. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/93/92> Acesso em: 10 de out. 2019.

SOARES, C. P. G.; VIANA, T. V. Jovita Alves Feitosa: memórias que contam a história da educação nas prisões cearenses. **Educação & Formação**, Fortaleza, v.1, n.1, p. 140-158, 2016. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/96> Acesso em: 31 mai. 2017.

TELES, J.; DUARTE, D. B. Avaliação como processo: um olhar sobre o projeto educando para a liberdade. In: UNESCO. Educação em

Prisões na América Latina: direito, liberdade e cidadania. Brasília, DF: Unesco, 2009. p. 24-38.

THOMPSON, P. **A voz do passado**. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TURATO, E. R. **Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

VASCONCELOS, J. G.; FIALHO, L. M. F.; LOPES, T. M. R. Educação e liberdade em Rousseau. **Educação & Formação**, v. 3, n. 8, p. 210-223, 2018. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/278/206> Acesso em: 10 de out. 2019.

WAISELFISZ, J. J. **Mapa da violência 2015: homicídios de mulheres no Brasil**. Brasília: ONU, 2015.

WAISELFISZ, J. J. **Mapa da Violência 2016: homicídios por armas de fogo no Brasil**. Brasília, DF: Unesco, 2016.

XAVIER, A. R.; LAURINDO, W. S.; FIALHO, L. M. F. Legislação educacional para o cárcere. **Cadernos de Educação -UFPEL**, v. 60, p. 75-97, 2018. Disponível em: www.periodicos.ufpel.edu.br Acesso em: 10 de out. 2019.

ZACCONE, O. **Acionistas do Nada: quem são os traficantes de drogas**. Rio de Janeiro: Revan, 2008.

Recebido em: 23/04/2020

Aprovado em: 01/06/2020

VIOLÊNCIAS NAS RELAÇÕES DE TRABALHO EM CONTEXTO PRISIONAL

*Aldemar Balbino da Costa (UFPR)**

<https://orcid.org/0000-0003-3487-9714>

*Francisca Vieira Lima (UFPR)***

<https://orcid.org/0000-0002-1426-407X>

*Márcio Cesar Ferraciolli (UFPR)****

<https://orcid.org/000-0002-8312-568X>

RESUMO

Este artigo tem por objetivo identificar e refletir sobre condições e relações de trabalho, o dia a dia, mecanismos de naturalização do poder nas relações hierárquicas que podem impactar na saúde mental de servidores de diversas funções dentro do sistema prisional. Trata-se de uma pesquisa quali-quantitativa de natureza exploratória. Para atender aos objetivos propostos foi elaborado e disponibilizado um questionário usando a plataforma *google forms*, de preenchimento *on line* contendo questões divididas em duas categorias: perfil e situações de violências experienciadas pelos/as servidores/as no ambiente no ambiente de trabalho. Os resultados da pesquisa revelaram uma predominância do público masculino, sendo que, de uma forma geral (eles/elas) têm idade entre 26 a 46 anos, com ensino superior completo, casados e com filhos. Foi identificado que estes/as trabalhadores/as sofrem cotidianamente violências no seu ambiente de trabalho, das quais, destaca-se o assédio organizacional. Finaliza-se com a proposição de algumas alternativas como contribuição para a melhoria da qualidade de vida laboral dos servidores do sistema prisional como, por exemplo, o investimento no processo de acompanhamento da saúde destes trabalhadores, o que poderia impactar nas suas vidas pessoais e profissionais.

Palavras-chave: Sistema prisional. Violências. Cárcere. Ambiente de Trabalho.

ABSTRACT

VIOLENCES IN WORK RELATIONSHIPS IN PRISON CONTEXT

This article aims to identify and reflect on work conditions and relationships, day to day, mechanisms of naturalization of power in hierarchical relation-

* Doutorando em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Curitiba, Paraná. E-mail: aldemardc@gmail.com

** Doutoranda em Educação – Linha: Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano – Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR). E-mail: franvlprof@gmail.com

*** Professor do Departamento de Psicologia da UFPR. Mestre em Psicologia do Trabalho pela UFSC e Doutor em Sociologia pela UFPR. E-mail: marcio.ferraciolli@gmail.com

ships that can impact the mental health of employees of various functions within the prison system. This is an exploratory qualitative and quantitative research. In order to meet the proposed objectives, a questionnaire was created and made available using the google forms platform, to be filled out online containing questions divided into two categories: profile and situations of violence experienced by the servers in the workplace. The results of the research revealed a predominance of the male audience, being that, in general (they / they) are aged between 26 to 46 years old, with complete higher education, married and with children. It was identified that these workers suffer daily violence in their work environment, of which, organizational harassment stands out. It ends with the proposition of some alternatives as a contribution to the improvement of the quality of working life of the prison system employees, such as, for example, the investment in the process of monitoring the health of these workers, which could impact their personal and professional lives.

Keywords: Prison system. Violence. Prison. Desktop.

RESUMEN

VIOLENCIAS EN LAS RELACIONES LABORALES EN EL CONTEXTO PRISIONERO

Este artículo tiene como objetivo identificar y reflexionar sobre las condiciones y relaciones laborales, día a día, los mecanismos de naturalización del poder en las relaciones jerárquicas que pueden afectar la salud mental de los empleados de diversas funciones dentro del sistema penitenciario. Esta es una investigación exploratoria cualitativa y cuantitativa. Para cumplir con los objetivos propuestos, se creó y puso a disposición un cuestionario utilizando la plataforma de formularios de Google, que se completará en línea con preguntas divididas en dos categorías: perfil y situaciones de violencia experimentadas por los servidores en el lugar de trabajo. Los resultados de la investigación revelaron un predominio de la audiencia masculina, siendo que, en general (ellos / ellos) tienen entre 26 y 46 años de edad, con educación superior completa, casados y con hijos. Se identificó que estos trabajadores sufren violencia diaria en su ambiente de trabajo, de los cuales se destaca el acoso organizacional. Termina con la propuesta de algunas alternativas como contribución a la mejora de la calidad de vida laboral de los empleados del sistema penitenciario, como, por ejemplo, la inversión en el proceso de monitoreo de la salud de estos trabajadores, que podría afectar sus vidas personales y profesionales.

Palabras clave: Sistema Penitenciario. Violencia. Cárcel. Ambiente de Trabajo.

INTRODUÇÃO

Esse artigo é resultado de uma demanda por intervenção no sistema penitenciário do Paraná no ano de 2018. Foi solicitado uma palestra a gestores e agentes penitenciários sobre Assédio Moral. Ao receber o pedido, por questão ética e metodológica, um dos pesquisadores envolvidos nesta produção (por se tratar de um tema que envolve questões de relações de trabalho), arguiu sobre a necessidade de saber sobre como é o dia a dia ou, no mínimo, conhecer sobre essa realidade de trabalho. No entanto, em decorrência do tempo a ser realizada a palestra (queriam para uma semana após o convite) isso não era possível. Diante dessa realidade, o pesquisador propôs um questionário via on-line (plataforma *google forms*), sem identificação de local de trabalho, nome ou função. Acatada a arguição do pesquisador, o questionário foi colocado à disposição de trabalhadores do sistema prisional, na página oficial da instituição pública. Em cinco dias, foram acessados e respondidos 178 questionários, de servidores do sistema prisional de todo o Estado do Paraná. O instrumento objetivava saber sobre condições e relações de trabalho, o dia a dia, mecanismos de naturalização do poder nas relações hierárquicas, que poderiam impactar na saúde mental de servidores de diversas funções dentro do sistema. Em nenhum momento foi usado o termo Assédio Moral no questionário para não induzir, pois, esse tema, apesar de sua relevância social apresentada por diversos pesquisadores (BARRETO, 2000; HIRIGORYEN, 2001 e 2005; SIMM, 2008 e SOBOLL, 2017,) está muito banalizado e naturalizado, o que pode acabar em visões deterministas ou, conforme Martín-Baró (1998), em fatalismo, ou seja, é assim mesmo. O fatalismo é um sentimento que constitui a

subjetividade colonizada: a vida é assim, não adianta lutar, assédio moral todo lugar tem, não adianta cursos, política, é assim mesmo, etc.). Logo, pelos dados coletados, percebe-se que, algumas formas e condições de trabalho que se apresentam nas instituições e organizações, é o mais eficaz meio de produção da violência naturalizada e legitimada pelas relações de poder.

O problema da violência é considerado atualmente, como algo de grande relevância social e de saúde (FERREIRA et al., 2017). Assim, o Relatório Mundial sobre Violência e Saúde, destaca que anualmente mais de um milhão de pessoas morrem em decorrência da violência e, além do sofrimento de muitas outras, provocada por outros tipos de violência (OMS, 2002). O documento apregoa que, para além dos diversos tipos de violências visíveis ao público, há aquelas que ocorrem de forma velada, nos lares, locais de trabalho e outras instituições.

A violência no ambiente laboral, em especial as decorrentes de determinadas atitudes por parte dos que estão em posição de poder, podem influir na questão de saúde dos subordinados.

Para a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2002) a violência no trabalho não envolve somente o comportamento físico, mas também o psicológico. Mas o que seria violência? Comportamentos prepotentes agressivos, *bullying*, assédio sexual, ameaças e intimidações, entre outras, são formas de violências que também acometem as relações humanas no ambiente laboral. (OMS, 2002).

A respeito do trabalho e suas condições nas penitenciárias, alguns estudos no Brasil, especificamente no Rio de Janeiro e em Salvador apresentam informações relevantes. (ALVES; BINDER, 2014; FERNANDES et

al., 2002). Entre os aspectos levantados no presente estudo, observou-se a formação insuficiente dos agentes penitenciários para lidar com o medo e a violência encontrados no dia a dia, além do ambiente em constante processo de degradação.

Estas circunstâncias abrem a possibilidade de se envolver com a violência como uma saída para resolução de conflitos e outras situações do cotidiano enfrentadas por estas trabalhadoras e trabalhadores, como ceder a ameaças e em possibilidades de corrupção. (ALVES; BINDER, 2014). Em Vasconcelos (2000), encontramos o agente penitenciário em um ambiente laboral que, por vezes, tem uma situação mais ameaçadora do que os apenados.

Para Scartazzini e Borges (2018), a rotina diária de um agente penitenciário, por exemplo, envolve situações interpessoais peculiares, tornando iminente a possibilidade de ocorrências na relação com o preso, que considera o agente socialmente como rival, com possibilidades de conflitos que podem corroborar para riscos à saúde física e mental e até de morte. As autoras, ao realizarem uma revisão teórica acerca da condição psicossocial daquelas/es, acrescenta que a violência consiste num tema associado com frequência, às características das relações dos espaços prisionais.

Nesta perspectiva, este estudo surgiu como uma demanda da corregedoria do DEPEN-PR, da necessidade de identificar as violências que afetam as condições de trabalho dos/as servidores das Unidades Prisionais do Estado do Paraná. Para isso, buscamos traçar o perfil destes/as trabalhadores/as, abordando alguns elementos para esta identificação, como sexo, faixa etária, escolaridade, estado civil e número de filhos. Na sequência, verificamos as diversas situações de violências ocorridas no

ambiente de trabalho, e nas relações interpessoais dos/as participantes da pesquisa para que, à luz da literatura científica, possamos realizar a análise dos dados encontrados.

MÉTODO

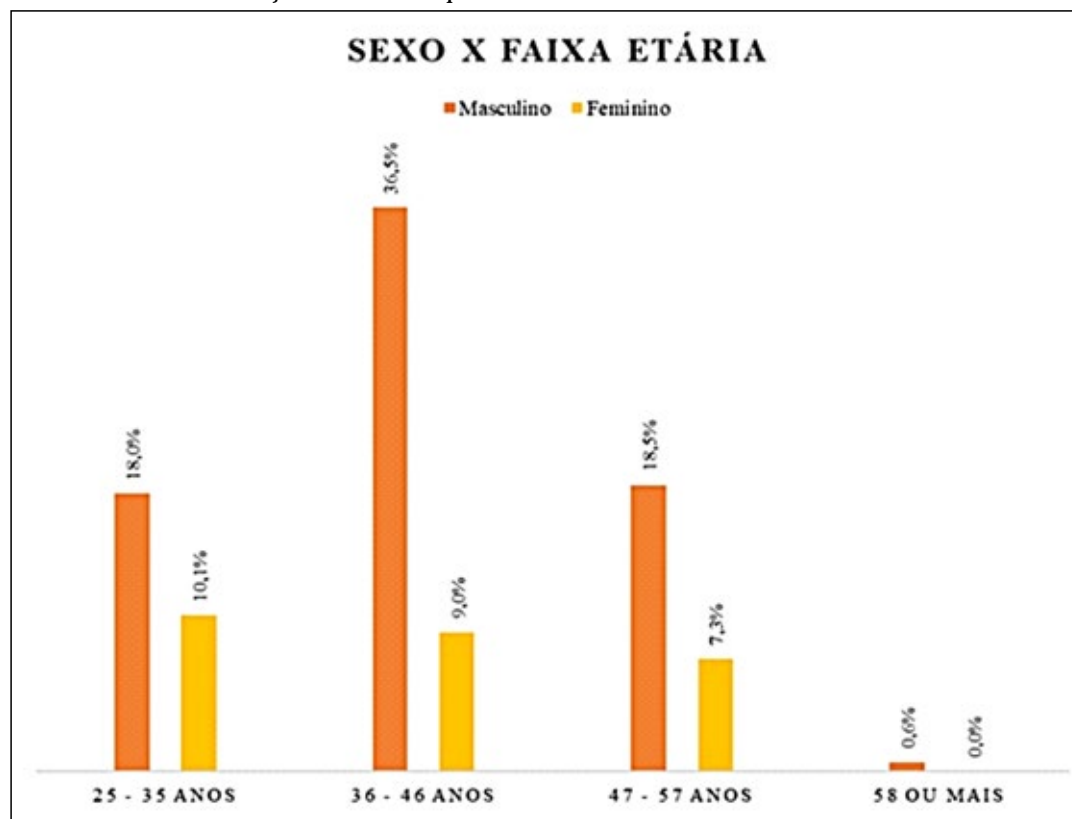
Quanto à metodologia aplicada, a presente pesquisa tem caráter quali-quantitativa de natureza exploratória. Para atender aos objetivos propostos, foi criado um questionário usando a plataforma *google forms*, de preenchimento *on line* contendo questões divididas em duas categorias: perfil e situações de violências experienciadas pelos/as agentes no ambiente prisional. O questionário foi preenchido por servidores do sistema prisional do Paraná, sob a Gestão do DEPEN-PR, estes acessaram a plataforma *Google Forms* num período de cinco dias, compondo um total de 178 participantes. Os dados foram disponibilizados em planilha *excel*, compilados e analisados estatisticamente, por meio da estatística descritiva via *software SPSS*¹, versão 24.0.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Perfil dos Servidores no Cárcere

O primeiro campo investigativo tratou do perfil dos respondentes da pesquisa, envolvendo 178 participantes, sendo 131 (73,6%) do sexo masculino e 47 (26,4%) do sexo feminino. O Gráfico 1 apresenta uma distribuição de variáveis envolvendo sexo e faixa etária dos participantes.

1 O *Statistical Package for the Social Science (SPSS)* consiste num *Software* estatístico desenvolvido pela empresa americana *International Business Machines (IBM)* com licença comercial utilizado para a realização de análises estatísticas.

Gráfico 1 – Distribuição de dados quanto às variáveis: Sexo e Faixa etária

Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

Nota: Percentual calculado sobre o total de participantes.

Conforme vemos no gráfico, 36,5% dos participantes são do sexo masculino e encontram-se na faixa etária de 36 a 46 anos de idade. No que se refere ao sexo feminino, os dados quantitativos apresentam os seguintes percentuais: o questionário foi respondido por 47 mulheres, o correspondente a 26,4% do total, sendo que aquelas com idade entre 25 a 46 anos compuseram 70,8% do total das participantes. Os dados que se referem à idade das mulheres, tem aproximações com uma pesquisa desenvolvida pelo SINDARSPEN (FERNANDES, 2018) (Sindicato dos Agentes Penitenciários do Paraná). Segundo esta, 32% das agentes penitenciárias que responderam a pesquisa, mais da metade tinham entre 31 a 40 anos.

Nos presídios brasileiros, há uma predominância de agentes do sexo masculino em relação ao feminino. De acordo com o Levantamento Nacional de Informações

Penitenciárias (INFOPEN, 2017), 74% das unidades prisionais são destinadas para homens, 17% são unidades que atendem ambos os sexos e 7%, ao público feminino. Nota-se que o país possui um maior número de unidades prisionais masculinas em relação às unidades mistas e destinadas ao público feminino. De acordo com a lei 12.121 de 15 de Dezembro de 2009 (BRASIL, 2009), todos os Estabelecimentos Penais destinados às mulheres deverão ter por efetivo de segurança interna, agentes do sexo feminino. Apesar deste necessário cuidado, um fator relacionado a população ainda deixa a desejar nestes espaços.

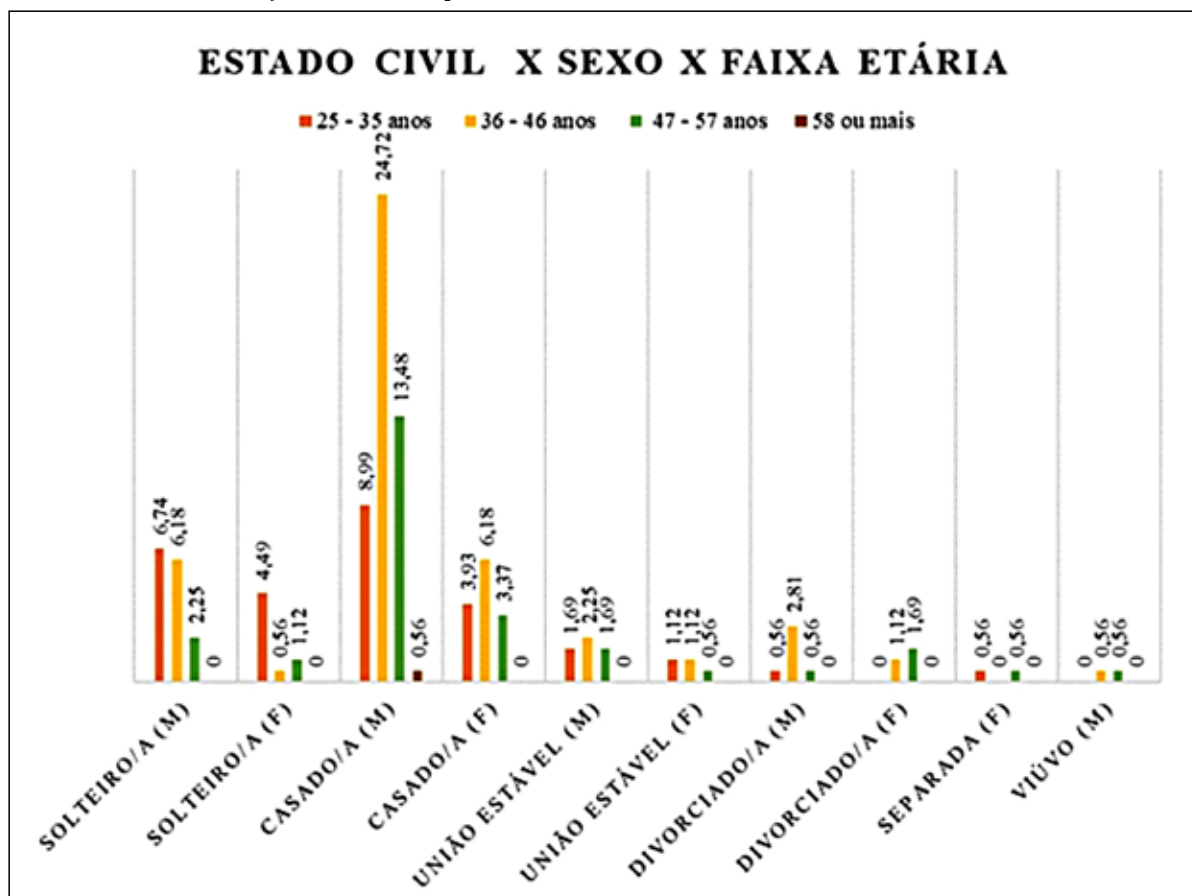
Contudo, apesar das instituições femininas consistirem num número significativamente menor que as masculinas, a superlotação nas unidades prisionais brasileiras constitui-se num dos graves problemas enfrentados pelo sistema prisional. De acordo

com o INFOPEN (2017), as unidades prisionais estaduais somavam 367.217 vagas em todo o país com um déficit de 359.058 vagas. De acordo com o documento, o Paraná possui 33 unidades prisionais com um total de 18.365 vagas para uma população de 57.700 pessoas privadas de liberdade, o que indica que a vaga de um apripionado estava sendo ocupada por, aproximadamente, 3 pessoas, problema este encontrado nos espaços que

atendem homens e mulheres apripionados/as, o que impacta diretamente no trabalho dos servidores/as. Segundo pesquisa do SINDARSPEN (FERNANDES, 2018), 58%% das agentes prisionais relatam insatisfação com as suas condições laborais.

O Gráfico 2 apresenta a distribuição de dados que demonstram o estado civil dos/as servidores/as que responderam correlacionando o sexo com a faixa etária.

Gráfico 2 – Distribuição de dados quanto às variáveis: Estado Civil, Sexo e Faixa etária



Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

De acordo com o Gráfico 2, a maioria dos/as servidores participantes da pesquisa, são casados/as e com idade de 25 a 46 anos, onde, a maioria das mulheres e homens pesquisados/as, encontram-se nas categorias “solteira/o” e “casada/o”.

Uma pesquisa de Bandeira, Batista e Weller (2006) realizada em janeiro de 2005, no Distrito Federal (DF) e Goiás (GO)

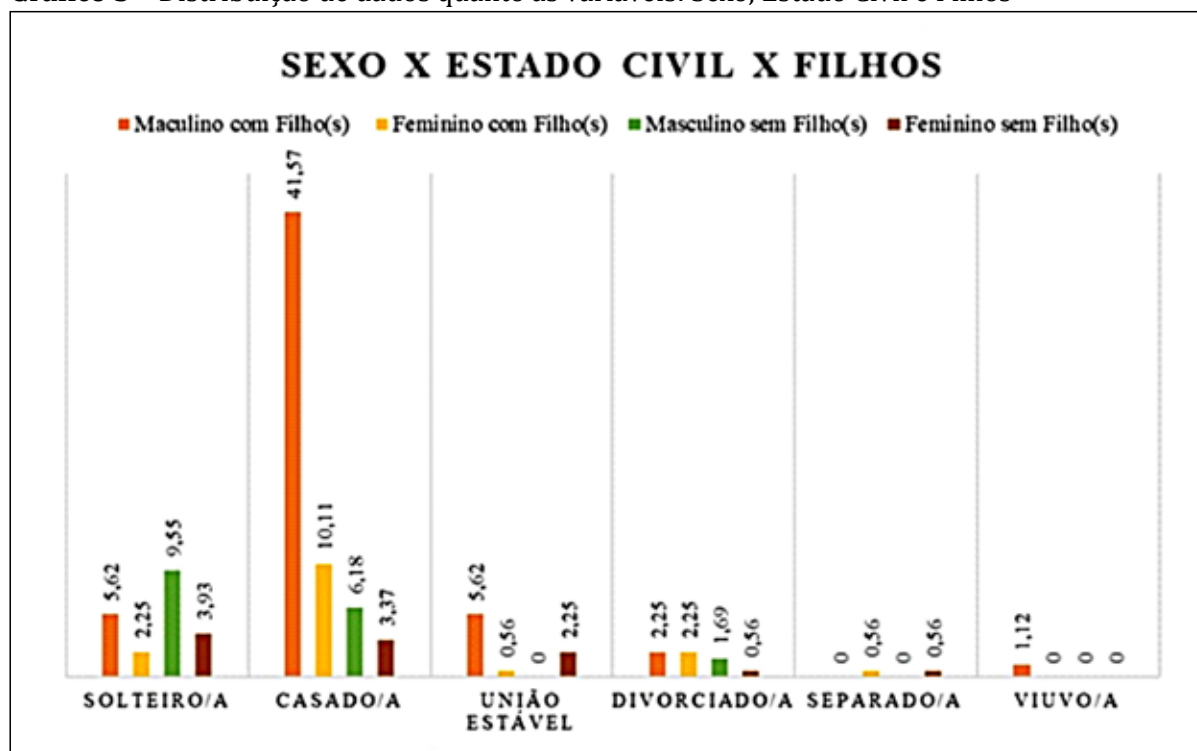
envolvendo, 85 agentes penitenciários revelou que, no DF a maioria destes profissionais encontram-se na faixa etária de 30 a 45 anos e são casados (68%). Com relação às mulheres, 70% se encontram na faixa de 30 a 39 anos e 60% são casadas e com filhos. Em Goiás, o perfil foi dividido em dois grupos: agentes concursadas e as que ingressaram via cargo comissionado, sen-

do estas, na faixa etária de 40 anos ou mais e casadas. Já as concursadas, a maioria são solteiras e na faixa etária dos 20 a 29 anos de idade. Estas pesquisas revelam que, para além da profissão de agente, essas pessoas, fora do trabalho, como a maioria, possuem um convívio familiar que, de certa maneira,

influenciam ou são influenciadas pelo ambiente de trabalho e as condições por ele oferecidas.

Em se tratando de filhos, o Gráfico 3 apresenta um comparativo entre as variáveis sexo, estado civil e filhos dos/as participantes da pesquisa.

Gráfico 3 – Distribuição de dados quanto às variáveis: Sexo, Estado Civil e Filhos



Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

De acordo com o Gráfico 3, a maioria dos/as participantes da pesquisa são casados e com filhos. Os estudos de Barham e Vanalli (2012 citado por Bonelli, 2005), revelam que, para os homens, de uma maneira geral, o casamento e filhos consistem em fatores que corroboram para uma maior estabilidade e dedicação no ambiente de trabalho. No entanto, para as mulheres, há uma mudança deste cenário. O casamento e filhos contribuem para que parte significativa das mulheres limitem o seu envolvimento com o trabalho (D’AFFONSECA, 2005 citado por BARHAM; VANALLI, 2012). Para as autoras, o obstáculo enfrentado pelas mulheres na conciliação trabalho e família, decorre jus-

tamente da maior “dedicação”² à família em relação aos homens.

De acordo com Barham e Vanalli (2012), apesar dos papéis múltiplos enfrentados pelas mulheres, o trabalho remunerado representa a sua independência financeira na vida adulta proporcionando-lhes, um reconhecimento social e satisfação pessoal. A relação vivenciada no espaço laboral, em todos os âmbitos, constitui um processo de formação identitária profissional o que contribui para sentimentos de autonomia

² Termo usado pela autora. Há de se considerar que a “dedicação” da mulher à família, é uma justificativa social baseada no machismo culturalmente constituído.

e identidade, o que influencia também nos seus papéis familiares. Contudo, quando se trata da profissão de Agente Penitenciário, como são construídas essas identidades profissionais em meio a um ambiente, na maioria das vezes insalubre, onde as condições são precárias e superlotadas?

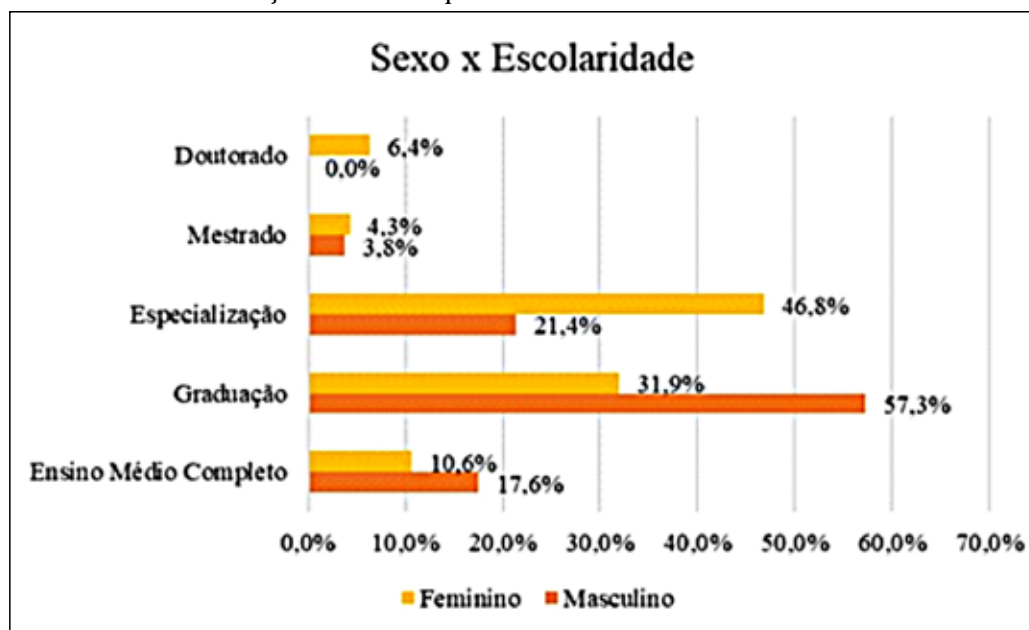
Conforme o SINDARSPEN (MARIANO, 2016), a maioria dos agentes penitenciários, ao responder sobre os aspectos de insatisfação, da influência do trabalho na sua vida social, assinalam que os sentimentos de ameaça e de estresse estão muito presentes no seu cotidiano, o que remete a sensação de que, diferente de outros ofícios, esta profissão carrega uma carga de

sensações negativas que ultrapassa o espaço carcerário.

Para Bandeira e Batista (2006), parte desses profissionais almejam mudar de profissão devido aos baixos salários e a insegurança no ambiente de trabalho frente às condições precárias e superlotação das unidades. O ofício de agente penitenciário passa a ser pensado como algo “passageiro”, mesmo para os profissionais concursados e principalmente para aqueles que já possuem curso superior no seu currículo. (BANDEIRA; BATISTA, 2006).

O Gráfico 4 apresenta o grau de escolaridade dos envolvidos, fazendo um comparativo com o sexo.

Gráfico 4 – Distribuição de dados quanto às variáveis: Escolaridade e sexo



Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

Nota-se, a partir do Gráfico 3 que a maioria dos/as servidores/as envolvidos/as na presente pesquisa, tem ensino superior completo, sendo que, uma importante parcela possui algum tipo de pós graduação *latu sensu*. Verifica-se ainda a presença de profissionais com mestrado e doutorado.

Estas informações encontram ressonância na pesquisa que trata de parte destes

servidores, os agentes penitenciários, envolvendo, além de outras categorias, a escolaridade (SIDARSPEN, 2016). Deixa claro que embora o função do agente penitenciário tenha como requisito de ingresso o ensino médio completo, 70,7% do total de participantes possuem ensino superior completo, incluindo neste percentual pós graduandos (15,3%), mestres e doutores (1%).

É interessante notar que há um investimento pessoal e particular em formação continuada por parte dos/as servidores que responderam este questionários, sendo que estas motivações não cabem nos limites desta pesquisa.

SITUAÇÕES DE VIOLÊNCIAS VIVIDAS NO CONTEXTO PRISIONAL

Este campo investigativo vai tratar de violências vividas pelos/as servidores envolvidos nesta pesquisa. Para isso, foram calculadas as médias (M) das violências sofridas por cada agente, que serão discutidas na sequência. O Quadro 1 apresenta um panorama quantitativo geral dos dados coletados dos 178 participantes, divididos por sexo.

Quadro 1 – Distribuição da média de respostas dos Agentes Penitenciários por períodos: Diário, Semanal e Ocasional

		Média Diária		Média Semanal		Média Ocasional	
		Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
Agressão Verbal	M	2,63	2,34	3,57	4,47	2,79	3,81
	DP	3,228	3,102	3,597	4,010	3,426	4,095
Ameaças	M	4,21	3,40	4,57	5,13	4,06	4,49
	DP	3,894	3,549	3,883	3,921	3,918	4,133
Intimidação	M	4,18	4,38	4,62	5,26	3,57	5,13
	DP	3,722	3,669	3,929	3,853	3,857	3,780
Ostracismo	M	2,14	2,23	3,37	3,66	3,69	4,21
	DP	3,286	3,278	3,742	3,737	3,614	3,805
Mensagens Agressivas	M	3,27	2,89	4,11	4,91	4,60	4,81
	DP	3,694	3,565	3,874	3,977	3,880	3,792
Posturas Agressivas	M	3,89	4,15	4,14	4,89	4,72	5,32
	DP	3,722	3,526	3,786	3,760	3,852	4,038
Interferência no Trabalho	M	3,44	3,36	3,63	3,26	3,05	3,11
	DP	3,801	3,847	4,004	3,796	3,571	3,789
Comportamento Hostil	M	4,45	4,28	4,38	4,09	3,92	3,53
	DP	4,097	4,058	4,157	4,117	3,842	3,810
Gritos	M	4,60	3,85	4,36	4,19	4,18	3,49
	DP	3,926	3,956	4,063	4,079	3,884	3,659
Silêncio Deliberado	M	2,93	2,72	1,88	2,55	3,22	3,36
	DP	3,606	3,334	2,740	3,282	3,814	3,830
Recusa de Comunicação Direta	M	3,69	2,98	2,56	2,81	3,85	4,04
	DP	3,774	3,294	3,342	3,301	3,975	4,102
Deformação da Linguagem	M	3,88	3,62	2,78	3,34	4,12	4,51
	DP	3,821	3,566	3,438	3,325	4,000	4,043
Comentários Mentirosos	M	2,17	2,47	2,67	2,66	3,76	4,11
	DP	3,197	3,322	3,393	3,571	4,002	4,156
Sarcasmo	M	3,03	3,09	3,39	3,06	4,37	4,85
	DP	3,684	3,741	3,737	3,836	4,101	4,107

Continuação do Quadro 1

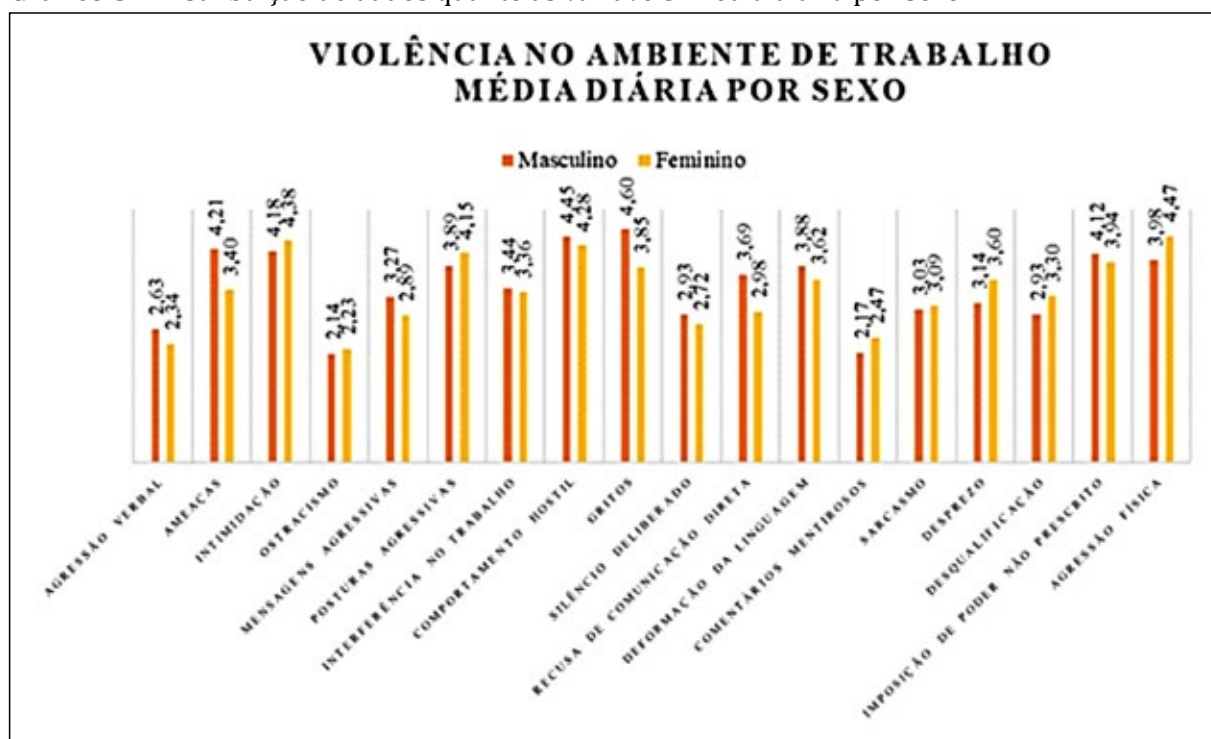
		Média Diária		Média Semanal		Média Ocasional	
		Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
Desprezo	M	3,14	3,60	3,55	3,28	4,39	5,15
	DP	3,683	3,710	3,779	3,866	4,085	3,918
Desqualificação	M	2,93	3,30	3,79	3,87	0,67	0,47
	DP	3,447	3,556	4,029	3,786	2,099	1,572
Imposição de poder não prescrito	M	4,12	3,94	4,44	4,64	0,82	0,60
	DP	3,837	3,614	4,205	4,024	2,392	1,715
Agressão Física	M	3,98	4,47	4,44	4,30	1,12	0,98
	DP	3,709	3,635	4,237	4,070	2,490	2,549

Fonte: Elaborado pelos autores (2020)

Legenda: M = Média, DP = Desvio Padrão.

Para uma melhor compreensão destas informações, os Gráficos 5, 6 e 7 apresentam a distribuição dos dados, separando-os por períodos, respectivamente.

Gráfico 5 – Distribuição de dados quanto às variáveis: Média diária por Sexo



Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

No quadro anterior vimos a distribuição da média de respostas dos servidores por períodos: diário, semanal e ocasional. Agora considerando os valores expressos acima quanto às variáveis indicativas da média diária, do público pesquisado, por sexo e sua relação com a violência no ambiente de traba-

lho pode-se perceber que a incidência masculina apresentada nos quatro primeiros levantamentos (Gráficos) não se repete neste recorte. Segundo o Gráfico 5, as diferenças ficam amenizadas e não tão distantes, com relação aos tipos de violência entre os sexos. No entanto, fica visível que na média

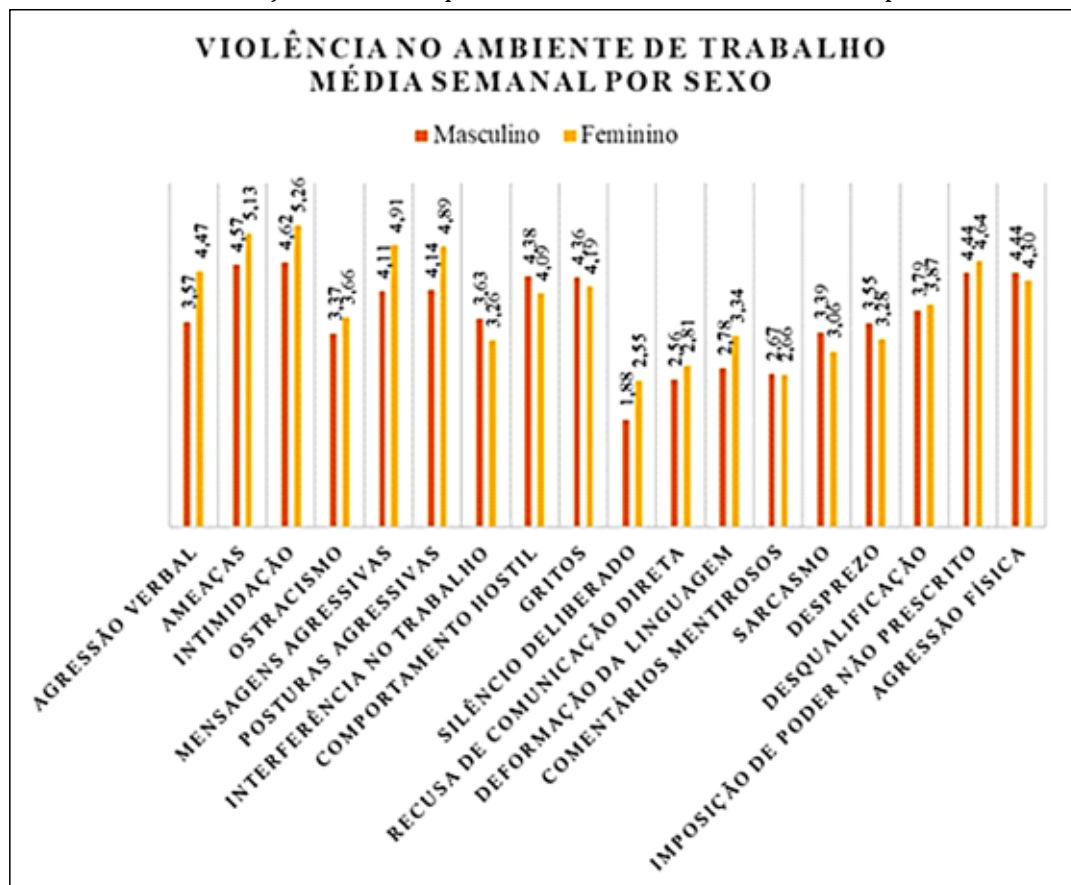
(M) diária há uma incidência maior em alguns tipos de violência - intimidação (4,38), posturas agressivas (4,151), comentários mentirosos (2,47), sarcasmo (3,09), desprezo (3,60), desqualificação (3,30) e agressão física (4,47) - em relação ao sexo feminino.

A pesquisa realizada por Alves e Binder (2014) corrobora com os dados apurados, quando revelou a presença de violências cometidas por 68,2% de servidores de ambos os sexos, estes/as fizeram referência a terem se envolvido em alguma forma de agressões verbais, físicas ou tipos de ameaças no trabalho. Para estes autores, este tipo de estudo expõe o cotidiano caracterizado pela violência nos ambientes laborais estudados. Isto apesar de documentos oficiais, que determinam e orientam as práticas deste trabalho, serem expressamente claros sobre a necessidade de estabelecer a moral como linha mestra no cotidiano. Um destes seria o Caderno de Segu-

rança do DEPEN (SANTOS, 2011). Este, cita a necessidade de uma construção e estabelecimento de tratamentos baseados no que é aceito como princípios éticos e morais o que vai na contramão dos resultados obtidos na pesquisa e apresentados no Gráfico 5, onde apresenta médias referentes a diferentes situações de violência vividas por uma mesma pessoa em seu ambiente de trabalho.

Outro dado encontrado no documento frisa a necessidade do equilíbrio emocional, demonstrado pela estabilidade mental, definida por atitudes comedidas e prudentes no ambiente do cárcere. (SANTOS, 2011). Num comparativo entre os resultados da pesquisa e o Caderno de Segurança do DEPEN podemos nos perguntar se a teoria está sendo vivenciada na prática, ou seja, se o que consta nos documentos legais acerca do trabalho do servidor realmente está sendo praticado no cotidiano dos espaços prisionais.

Gráfico 6 – Distribuição de dados quanto às variáveis: Média semanal por Sexo



Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

No gráfico acima verificamos a apresentação de médias (M) em relação a ambos os sexos. No feminino, são descritos tipos específicos de comportamento violentos que se destacam, majoritariamente, nas médias apresentadas, como a agressão verbal (4,47), ameaças (5,13), intimidação (5,26), ostracismo (3,66), mensagens agressivas (4,91), silêncio deliberado (2,55), recusa de comunicação direta (2,81), deformação da linguagem (3,34), desqualificação (3,87) e imposição de poder não prescrito (4,64). Ferreira *et al.* (2017) apontou em sua pesquisa, a ocorrência de ao menos um evento violento (28,4%) no ambiente de trabalho envolvendo agentes penitenciários.

Com relação ao masculino, notamos que alguns aspectos da realidade desse ambiente, segundo Santos (2010) são desconcertantes, o que parece certo, às vezes, está errado, e aparentes absurdos, descobrem lógica nas circunstâncias, como por exemplo, surrar alguém, por mais inadequado que

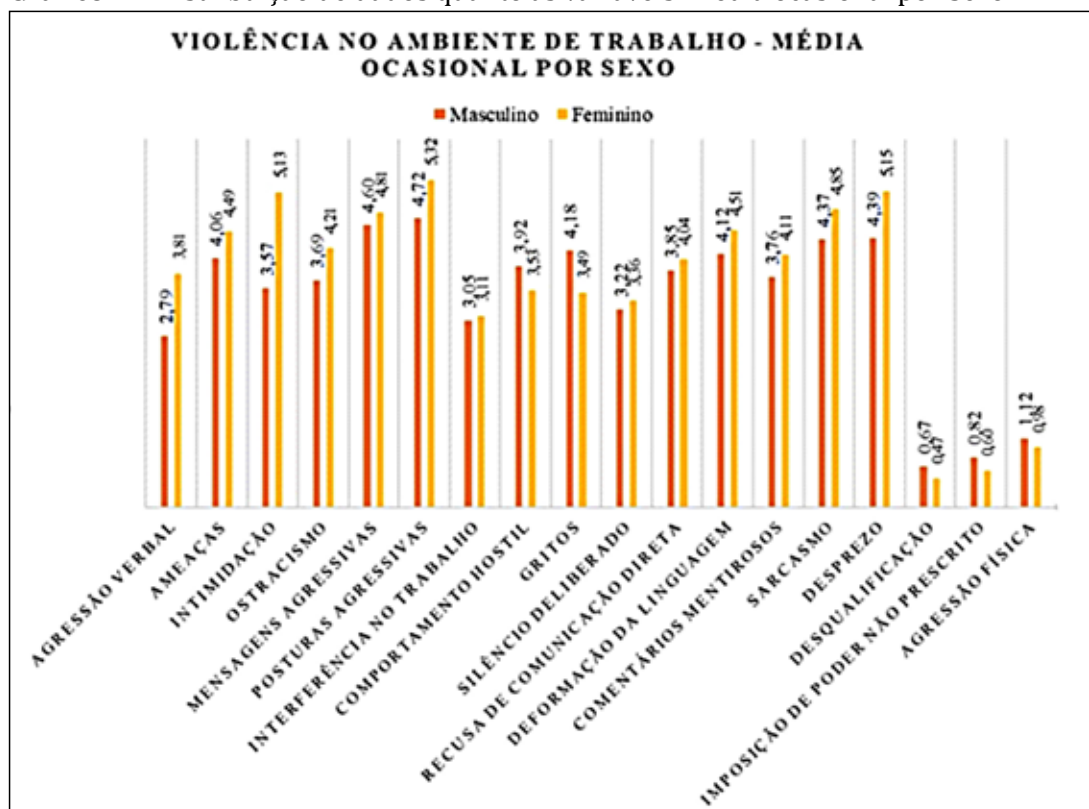
seja considerado, se torna pertinente porque é coisa para “macho”. Não se submeter a executar o solicitado, é estar suscetível a ser rotulado de “frouxo”.

Deixar de usar a violência, como relata Dejours (2001) *apud* Santos (2010), pode deixar um homem psicologicamente fragilizado, porque ele incorre no risco de ser visto pelos outros homens que praticam a violência, como aquele que não merece ser reconhecido como pertencente ao grupo dos homens.

A renúncia da prática da força, da violência, da dominação e da agressividade é considerada pelos pares como um sinal de covardia. O problema em não corresponder a este tipo de expectativas pode ser o não reconhecimento de ser homem entre os seus pares. Estes e outros fatores associados contribuem para o que chamamos de violência na prisão.

O Gráfico 7 apresenta dados sobre estas experiências negativas vivenciadas ocasionalmente pelos participantes da pesquisa.

Gráfico 7 – Distribuição de dados quanto às variáveis: Média ocasional por Sexo



Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

O gráfico 7 apresenta significativos dados que demonstram que as servidoras dentro do sistema carcerário convivem, ocasionalmente, com um número maior de violências em relação aos servidores. De 18 categorias contempladas no gráfico, 11 delas apresentam médias superiores às dos homens, dados estes que apontam para o que é conhecido como a construção do feminino e masculino neste ambiente de trabalho.

Há de se considerar que o fenômeno da violência tem sua ocorrência mais frequente em alguns tipos de trabalho, como os que atuam na área da Saúde, Educação e Agentes carcerários. As especificidades destes grupos profissionais apontam que os trabalhadores têm uma maior exposição a estes tipos de eventos. No caso dos servidores do sistema prisional, entre as prováveis causas, está o lidar com os privados de liberdade, celas superlotadas, as rebeliões, e o número reduzido de agentes.

Percebe-se que estes fatores descritos acima, contribuem para o desenvolvimento das violências no local de trabalho, assim como as diferentes funções atribuídas aos agentes como vigiar, disciplinar os encarcerados. Durante a execução das atividades laborais foram coletados os dados e os demonstramos graficamente.

No Gráfico 7 vemos uma maior incidência de violência ocasional comportamental em relação ao sexo feminino em comparação às agressões físicas ocasionais atribuídas ao masculino. Ou seja, os agentes de acordo com o levantamento, como grupo, sofrem a violência perpetrada ocasionalmente por pessoas de sua equipe, isto é, as experenciam de forma física e psicológica. Estas circunstâncias provocam interferência negativa segundo Lourenço (2010), nas condições de saúde que afetarão o desenvolvimento de

seu trabalho. Este autor em sua tese, frisa que a situação física e psicológica pode ficar tão ruim, impactando de forma negativa em suas vidas dentro e fora do trabalho.

A partir desta análise, observa-se que o ambiente carcerário brasileiro tem a violência como resultado de um processo com diferentes causas. É necessário um enfrentamento desta situação para a adoção de ações pertinentes, que tenham a capacidade de intervenção tanto no cárcere como fora de seus muros, ou seja, na sociedade.

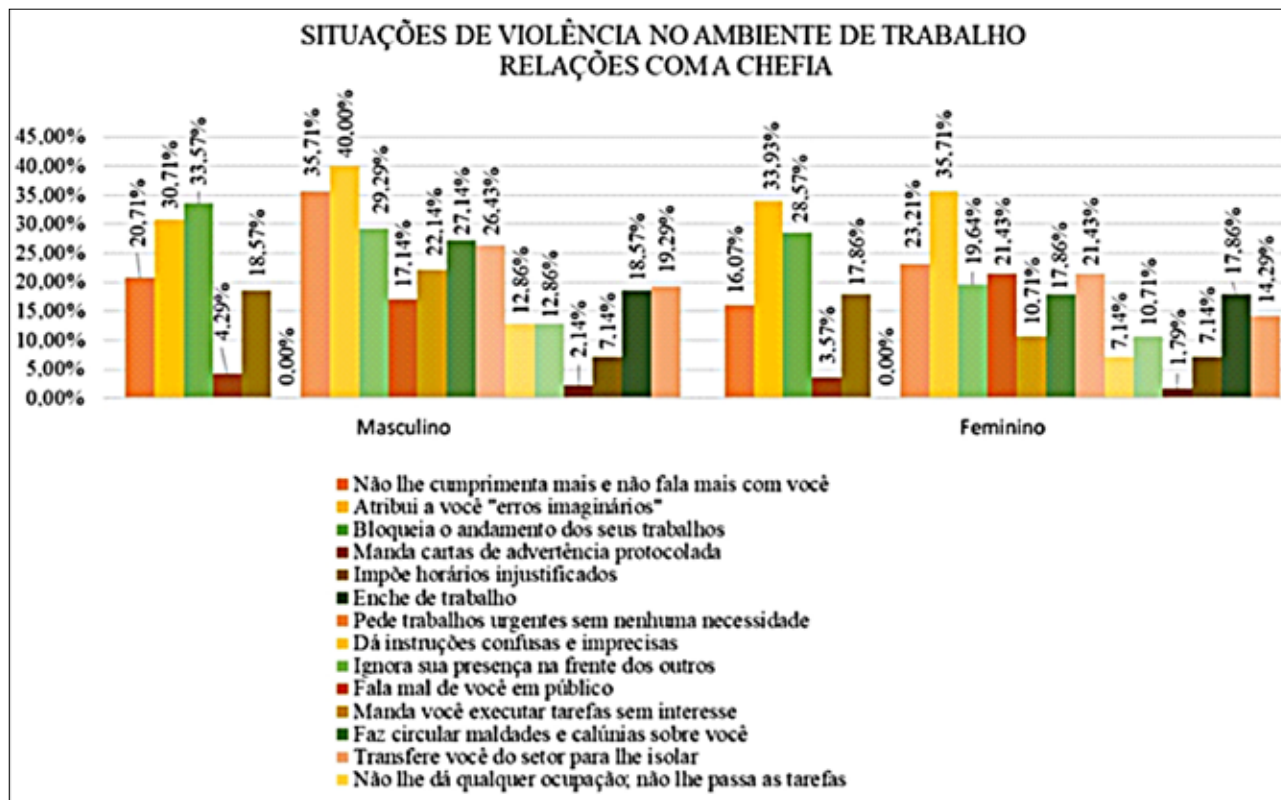
Quando perguntado sobre questões³ de violências em relação à chefia, o Gráfico 8 (página seguinte) apresenta as seguintes informações, divididas por sexo.

Os resultados encontrados no Gráfico 8 se referem à perguntas fechadas relacionadas à chefia. Foram identificados alguns pontos nevrálgicos, cujos percentuais chamam a atenção ao lidar com as/os servidores, no que se refere principalmente às relações de comunicação direta, apontando nessa relação para a sinalização de assédio como uma das violências vivenciadas no contexto laboral.

De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2002), muitos trabalhadores estão sujeitos a diversos tipos de comportamentos violentos. Cita que em países como o Reino Unido e África do Sul, eles/elas sofrem com um número elevado de violências no local de trabalho. Acrescenta que repetidos atos de violência “desde comportamentos prepotentes agressivos, assédio sexual e ameaças, até humilhação e deterioração moral dos trabalhadores - também podem evoluir cumulativamente para casos muito graves” podendo chegar até ao suicídio. (OMS, 2002, p. 18).

3 O questionário respondido foi copiado integralmente do site <http://www.assediomoral.org/spip.php?article296>

Gráfico 8 – Violências no Ambiente de Trabalho – Servidores/as e a relação com a Chefia



Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

A violência no ambiente prisional consiste num fenômeno complexo e multicausal (FERREIRA et al., 2017) conforme apresentado no Gráfico 8 onde identificam-se várias situações de violências sofridas pelos/as servidores/as no espaço de trabalho. É fato inconteste que todas as situações apresentadas impactam na saúde de qualquer trabalhador, principalmente daqueles que lidam com uma violência aparente e iminente, no cotidiano das unidades prisionais. Essas situações tornam-se ainda mais significativas quando consideradas no ambiente insalubre que é o prisional, o que requer, a necessidade de serem mais estudadas quando comparadas, em seus impactos, em outros contextos.

Constata-se que é mister ocorrer um enfrentamento desta situação por parte de movimentos sindicais, no que tange às políticas públicas que atuem na elaboração de ações intersetoriais de atendimento na estrutura

física e humana do ambiente carcerário, o que poderá refletir também na qualidade de vida dos/das agentes nos espaços intra e extramuros desta categoria profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A violência na sociedade, tem tornado necessária a existência dos cárceres. As pesquisas, têm mostrado que o sistema carcerário brasileiro apresenta graves problemas estruturais, a começar pela superlotação das unidades contribuindo para que o ambiente se torne ainda mais insalubre, estabelecendo um verdadeiro abismo entre o que seria ideal e o real. Dentro deste cenário, vivendo situações estressoras viabilizadas até pelo próprio ambiente, na linha de frente, encontram-se os/as agentes penitenciários que são impactados diretamente pelos diversos tipos de violências que permeiam as instituições que trabalham com a privação de liberdade.

Diferente do que apregoa a teoria, o objetivo do trabalho do agente penitenciário no cárcere seria, a princípio, desenvolver uma função cujas condições contribuam para o equilíbrio comportamental nas relações humanas dentro das unidades. Seu papel implica numa relação com pessoas, na sua maioria, vulneráveis que, de certa forma, já tiveram em algum momento, os seus direitos negados. Nota-se, no entanto, que apesar de prováveis tentativas isoladas, o trabalho no cárcere, na sua maioria, ainda não atende efetivamente àquilo proposto na teoria.

Constata-se ainda que, apesar da visibilidade midiática com os acontecimentos das rebeliões e violências nos presídios, as dificuldades e situações precárias no trabalho dos/das servidores que, como apurado na pesquisa, nem sempre são expostas. A respeito disso, Adorno (1991) em sua pesquisa, fala sobre esta situação de “claro-escuro”, quando declara que “A prisão, como outras instituições de controle repressivo da ordem pública, não é transparente, sendo pouco acessível à visibilidade externa, a não ser em pequenos momentos e situações, como sejam cerimônias institucionais e rebeliões carcerárias”.(ADORNO, 1991, p. 27).

O corpo de funcionários, no desenvolvimento diário de suas atividades se deparam também com as dificuldades de lidar, entre seus pares, com situações ligadas à violência como uma resposta aos desafios no desenvolvimento das suas funções e estabelecer seu lugar no grupo.

Os resultados apresentados nesta pesquisa revelam que o desenvolvimento/estabelecimento de comportamentos violentos em suas diversas facetas mostram que apesar do nível superior de muitos/muitas trabalhadores/as carcerários, falta investimentos, por parte do poder público, no que se refere à formação continuada para lidar

com as diversas circunstâncias inerentes ao espaço prisional, sem o uso de atitudes violentas. Uma das alternativas seria o investimento no processo de acompanhamento em saúde mental dos servidores, o que poderá impactar nas suas vidas pessoais e profissionais.

As situações de violências trazem sequelas que transbordam para além dos muros do cárcere, atingindo espaços familiares e relacionais. Há de se considerar que adotar ações pontuais e/ou isoladas para a melhoria da qualidade de vida laboral dos servidores não é suficiente, pois o cárcere por si só, não somente é violento mas é produto dos diversos tipos de violências que permeiam a nossa sociedade. Neste sentido, há a necessidade de que os investimentos em políticas sociais sejam prioritárias no país, de modo que atendam principalmente as camadas menos favorecidas da sociedade, pois somente desta forma, poderá haver uma diminuição das desigualdades sociais e conseqüentemente das violências encontradas nas ruas, casas, instituições que, de uma forma ou de outra, ressoam nos espaços prisionais atingindo a todos e todas envolvidas no sistema penal.

Esta pesquisa não se esgota pela complexidade e importância do seu tema, imprimindo a necessidade de outras pesquisas sobre essas realidades, pouco reveladas e divulgadas, vividas nos espaços prisionais brasileiros.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, S. A prisão sob a ótica de seus protagonistas. Itinerário de uma pesquisa. **Tempo Social**: revista de sociologia da USP, São Paulo, v.3, n.1-2, p.7-40, 1991. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/ts.v3i1/2.84813>> . Acesso em: 05 abr. 2020.
- ALVES, V.; BINDER, M.C.P. Trabalhar em penitenciárias: violência referida pelos

trabalhadores e (in)satisfação no trabalho. **Rev. bras. saúde** [online]. v. 39, n. 129, p. 50 – 62, 2014 Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0303-7657000066712>>. Acesso em 05 abr. 2020.

BAGALHO, J. O. MORAES, T. D. A organização do trabalho prisional e as vivências de prazer e sofrimento. **Estudos de Psicologia**. p. 305-315, 2017.

BANDEIRA, L. M. **Construção das Carreiras e das Trajetórias Profissionais dos Operadores da Justiça Criminal e Segurança Pública**. Brasília: Universidade de Brasília. Ministério da Justiça, Secretaria Nacional de Segurança Pública, 2006.

BANDEIRA, L.; BATISTA, A. S. Trajetórias Profissionais e Carreira dos Agentes Penitenciários: Distrito Federal e Goiás. **Coleção Segurança com Cidadania**. v. 1, 2006.

BARHAM, E. J.; VANALLI, A. C. G. Trabalho e Família: Perspectivas Teóricas e Desafios Atuais. **Revista Psicologia: Organizações e Trabalho**, v.12, n.1, p. 47-60, 2012. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-66572012000100005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 01 abr. 2020.

BARRETO, Margarida M. S. **Uma jornada de humilhações**, 266 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social). São Paulo: PUC, 2000. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/17175>>. Acesso em: 02 abr. 2020.

BRASIL. Lei nº 12.121 de 15 de dezembro de 2009. Brasília: **Casa Civil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12121.htm>. Acesso em 05 abr. 2020.

FERNANDES et al. Trabalho e cárcere: um estudo com agentes penitenciários da Região Metropolitana de Salvador, Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, v.18, n.3, 2002. <<https://doi.org/10.1590/S0102-311X2002000300024>>. Acesso em: 02 abr. 2020.

FERNANDES, W. **Pesquisa sobre condições de trabalho das agentes penitenciárias femininas no Paraná**. Sindicato dos Agentes Penitenciários do Paraná, 2018.

FERREIRA, M. J. M. et al., Prevalência e fatores

associados à violência no ambiente de trabalho em agentes de segurança penitenciária do sexo feminino no Brasil. **Ciênc. saúde coletiva** [online], v.22, n.9, p.2989-3002, 2017.

HIRIGOYEN, Marie-France. **Mal-estar no trabalho: redefinindo o assédio moral**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

_____. **Assédio moral: a violência perversa do cotidiano**. 2 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001

INFOPEN – Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias. Brasília: **Ministério da Justiça e Segurança Pública**. Departamento Penitenciário Nacional, 2017. Disponível em: <<http://depen.gov.br/DEPEN/depen/sisdepen/infopen/relatorios-sinteticos/infopen-jun-2017-rev-12072019-0721.pdf>>. Acesso em 25 mar. 2020.

LOURENÇO, A.S. **O Espaço da Vida do Agente de Segurança Penitenciária no Cárcere: entre gaiolas, ratoeiras e aquários**. 226 f. Tese (Psicologia Social) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-20072010-153506/publico/lourenco_do.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2020.

MARTÍN-BARÓ, I. **Psicología de La liberación**. Madrid: Editorial Trotta, 1998.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Relatório Mundial Sobre Violência e Saude** 2002. Disponível em: <<http://portaldeboaspraticas.iff.fiocruz.br/wp-content/uploads/2019/04/14142032-relatorio-mundial-sobre-violencia-e-saude.pdf>>. Acesso em 01 abr. 2020.

SANTOS, J. R. R (Org.). Práticas de segurança nas unidades penais do Paraná. Curitiba: **Secretaria de Estado e Cidadania**, 2011.

SANTOS, M. M. **Agente penitenciário: trabalho no cárcere**. 87 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/17464/1/MarciaMS_DISSERT.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2020

SCARTAZZINI, L. BORGES, L. M. Condição Psicossocial do Agente Penitenciário: uma

revisão teórica. São Paulo: **Boletim Academia Paulista de Psicologia**, v. 38, n. 94, 2018.

SIMM, Zeno. **Acoso psíquico no ambiente de trabalho: manifestações, efeitos, prevenção e reparação**. São Paulo: LTr, 2008

SOBOLL, Lis A. P. (Org^a). **Intervenções em Assédio Moral e Organizacional**. São Paulo: LTr, 2017.

MARIANO, R. A. **Operários do Cárcere**. Sindicato dos Agentes Penitenciários do Paraná. Curitiba, 2016. Disponível em: <http://www.sindarspen.org.br/upload/download/856>. Acesso em: 02 abr. 2020.

[sindarspen.org.br/upload/download/856](http://www.sindarspen.org.br/upload/download/856). Acesso em: 02 abr. 2020.

VASCONCELOS, A. S. F. **A saúde sob custódia: um estudo sobre agentes de segurança penitenciária no Rio de Janeiro**. 2000. 66 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) - Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2000.

Recebido em: 09/04/2020

Aprovado em: 10/05/2020

CURRÍCULUM ESCOLAR Y CONTEXTO EN ESCUELAS EN CÁRCELES DE LA REGIÓN METROPOLITANA, CHILE

*Violeta Acuña-Collado (UPLA)**

<https://orcid.org/0000-0001-7544-8828>

*Marcela Gaete Vergara (UCHILE)***

<https://orcid.org/0000-0002-1051-1168>

RESUMEN

En las discusiones sostenidas por docentes y directivos sobre la eficacia del aprendizaje en los estudiantes de las escuelas al interior de las cárceles, destaca como foco el Currículum Escolar. El artículo recoge opiniones de directivos de las cárceles sobre diferentes tópicos, donde se ha relevado la importancia del currículum, como eje central de sus cuestionamientos. El estudio se enmarca en un proyecto del Fondo de Ciencia y Tecnología (FONDECYT). La metodología usada es cualitativa, se utilizó la entrevista como también los *focus groups*. Los principales resultados se orientan a afirmar que el currículum no responde a la realidad de las escuelas en la cárcel, su estructura es temporal y lineal, no cumple con Planes y Programas extensos. Los resultados abarcan propuestas, desde su ámbito de acción, adaptaciones curriculares, selección de contenidos, identificación de habilidades transversales e innovaciones en las estrategias de aprendizaje; las conclusiones indican que la difícil comprensión del concepto de currículum radica en las múltiples facetas e interpretaciones que de él adopta el sujeto responsable de su ejecución. En la cotidianeidad emergen contradicciones peculiares producto del contexto en conjunto con la falta de profundidad conceptual.

Palabras clave: currículum; directores; escuelas, cárcel; contexto.

RESUMO

CURRÍCULO E CONTEXTO ESCOLAR EM ESCOLAS NAS PRISÕES DA REGIÃO METROPOLITANA, CHILE

Nas discussões sustentadas por docentes e gestores, para que efetivamente ocorra aprendizagem entre os estudantes que se encontram em regime de cárcere, o currículo escolar ocupa centralidade. O artigo apresenta o olhar de gestores de escolas que funcionam em instituições carcerárias sobre diferentes aspectos do currículo. O estudo faz parte de um projeto desenvolvido no âmbito do Fundo de Ciência e Tecnologia (FONDECYT). A metodologia

* Professora da Universidad de Playa Ancha. (UPLA), Chile. E-mail: v-acuna@upla.cl

** Professora da Universidad de Chile (UCHILE), Chile. E-mail: magaete@uchile.cl

utilizada é de natureza qualitativa, utilizando-se de entrevistas e grupos focais para produção dos dados. Os principais resultados evidenciam que o currículo não atende a realidade das escolas em cárcere, uma vez que sua estrutura temporal e linear não consegue contemplar planejamentos e programas que demandem longevidade. Os resultados apontam ainda para necessidade de adaptações curriculares, seleção de conteúdos, identificação de habilidades transversais e inovações nas estratégias de aprendizagem; concluindo que a difícil compreensão do conceito de currículo reside nas múltiplas interpretações que os sujeitos responsáveis pela sua execução adotam, situação que revelam contradições entre a ausência de profundidade conceitual sobre currículo e a realidade das escolas em cárcere.

Palavras-chave: Currículo; Gestores; Escolas; Cárcere; Contexto.

ABSTRACT

SCHOOL CURRICULUM AND CONTEXT IN SCHOOLS IN PRISONS OF THE METROPOLITAN REGION, CHILE

During the discussions held between teachers and managers about the effectivity of learning in prison's schools, the School Curriculum stands out as the focus. The article collects opinions of prison managers on different topics, where the importance of the curriculum has been highlighted as the central axis of their questioning. The study is part of a project of the Science and Technology Fund FONDECYT. The methodology used is qualitative, the interview was used together with focus groups. The main results are oriented to affirm that the curriculum does not respond to the reality of the schools in prison, as its structure is temporary and linear it does not comply with extensive Plans and Programs. The results include proposals such as curricular adaptations, content selection, identification of transversal skills and innovations in learning strategies. The conclusions indicate that the difficult understanding of the concept of curriculum lies in the multiple facets and interpretations that the subject responsible for its execution adopts. In everyday life the peculiar contradictions of the context emerge along with the lack of conceptual

Keywords: curriculum; directors; schools; jail; contex.

INTRODUCCIÓN

La Educación en las cárceles en Chile, es un tema que concita atención de investigadores que estudian esta realidad desde distintas perspectivas y disciplinas, buscando respuestas a las diferentes problemáticas que han estado instaladas por años en el debate,

relacionadas con sus condiciones, resguardo de derechos de los prisioneros, condiciones de infraestructura, hacinamiento de los internos, injusticias al interior, castigos y abandono, surge entonces, la interrogante, ¿sí estas instituciones ayudan a la reinser-

ción social?. En cambio para la mayoría de la población es una realidad desconocida, marginal, lejana e incluso aceptada por ser el lugar de destino para quienes cometen delitos es la forma de castigo y de paguen por sus errores, sin preocuparse por esta población y las condiciones en las que viven.

Desde las orientaciones políticas, la perspectiva de respeto a los derechos humanos, el derecho a la educación, es una responsabilidad del estado, quién debe asegurar las condiciones del sujeto preso y se debe velar por el “*pleno desarrollo de las personas en las distintas etapas de la vida,*” y “*garantizar la obligatoriedad de la educación básica y media,*” el marco legal fundamenta y norma que los derechos se cumplan.

En las cárceles en Chile, entonces se debe resguardar el derecho a la educación en las poblaciones son de jóvenes y adultos que no han completado sus estudios, por tanto corresponde que se imparta a través de las escuelas y liceos en la modalidad de educación de jóvenes y adultos (EPJA), estas instituciones se responsabilizan por la educación de los internos y son administrados por corporaciones municipales públicas y también privadas que ejecutan las políticas educativas del Ministerio de Educación, por tanto, se entremezcla en la cárcel la seguridad y en su interior, *la escuela*, que tiene el propósito de que las personas privadas de libertad reciban educación, como un derecho, consagrado en la constitución política del país que está resguardado en la carta magna, “la educación tiene por objeto el pleno desarrollo de la persona en las distintas etapas de vida” (CHILE, 1980), por otra parte,

El sistema educativo chileno se construye, sobre la base de los derechos garantizados en la constitución, así como en los tratados internacionales ratificados por Chile y que se encuentran vigentes y, en especial del de-

recho a la educación y la libertad de enseñanza. (MINEDUC, 2009).

Por otra parte, en la cárcel es Gendarmería de Chile, (GENCHI) el servicio dependiente del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, cuya misión es garantizar el cumplimiento eficaz y detención preventiva y de condenas que los tribunales de justicia determinen, procura conducirse con pleno respeto de las garantías y límites establecidos por la constitución, tratados internacionales ratificados por Chile, leyes reglamentos, entiende al penado como sujeto de derechos (GENDARMERÍA DE CHILE DIRECCIÓN TÉCNICA, 2008)

En el país la población es actualmente es aproximadamente 18.894.000; en la Región Metropolitana, según el Censo 2017 la población alcanzaba los 7.112.808 habitantes, y ocupaba un territorio del 2% con una densidad de 461,77 habitantes por kilómetro cuadrado, más de un tercio de la población nacional, si esta dimensión poblacional, la trasladamos a los índices de personas presas en la región, se constata que la población carcelaria en subsistema cerrado, es decir las personas que que ingresan al Sistema Penitenciario, privadas de libertad por disposición de los tribunales competentes, en aplicación de la medida cautelar de prisión preventiva, cumplimiento de pena privativa de libertad o cumplimiento de una medida de apremio, es de 48.838 presos, lo que representa el 44,43% de la población penal total, 44.885 son hombres y 3.953 son mujeres, por tanto en esta región se concentra la mayor población privada de libertad, 16.548 hombres y 1.393 mujeres. La alta tasa se explica por la gran concentración de la población que vive en el centro del país.

En los párrafos anteriores se contextualizó la situación chilena, el marco legal y

normativo en el cual se desarrolla la educación en las cárceles en forma breve, se puede entonces, seguir incursionando en el sistema al interior, por tanto, si relacionamos la proporción de personas que no han completado sus estudios en el medio libre que son aproximadamente un tercio de la población chilena y la cotejamos con la población de la cárcel que tiene más bajos niveles de escolaridad, dada la marginalidad de la mayoría de los internos, entonces se puede afirmar con precisión que la tarea educativa es primordial, restituir el derecho a la educación se debe entender como una deuda social.

EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS EN LAS CÁRCELES

Aproximadamente cinco millones de personas mayores de 19 años no han completado la educación media o secundaria, y de ellos, 3,3 millones tienen un nivel educativo igual o menor a educación básica, esta cifra representa al 26,6% de la población chilena, el 37% de los chilenos de 30 años o más no ha completado la educación media (MINISTERIO DE DESARROLLO SOCIAL, 2017). Las políticas públicas en los últimos gobiernos no han logrado reducir las cifras de baja escolaridad en la población chilena, por tanto el problema continúa y crece aún más con el aumento en el abandono escolar de la educación regular, que finalmente después de un tiempo se matriculan en alguna escuela o liceo que imparte la modalidad de Educación de Adultos.

En el país existen cuatro niveles educativos: Educación Parvularia, Educación Básica, Educación Media y Educación Universitaria y dos modalidades: Educación Especial y Educación de Adultos, cabe señalar, que entre las características de esta modalidad, los profesores que se desempeñan

en ella, poseen título de profesor pero su formación es para ejercer en los otros niveles educativos, no existe especialización en educación de adultos, por ende tampoco existe especialización para profesores que trabajan en contextos carcelarios. Por otra parte los estudiantes de las escuelas que han regularizado sus estudios al interior de la cárcel, se puede advertir que algunos de ellos provienen de un centro de adultos fuera de la cárcel, o bien transitaron por centros del Servicio Atención al Menor, (SENAME), la fuente para estos datos, son las historias relatadas por internos en las distintas conversaciones sostenidas a través del tiempo, pero existen estudios como el realizado por la Fundación San Carlos de Maipo, que busca combatir la pobreza y la delincuencia desde la infancia, concluye que uno de cada dos reos paso por un centro de menores durante su infancia o adolescencia (FUNDACIÓN SAN CARLOS DE MAIPO, 2015).

Los anteriores antecedentes dan cuenta que esta realidad, es un círculo difícil de romper, las acciones gubernamentales no han sido capaces de generar una política pública, que no solo declare la *reinserción* de los sujetos, palabra polémica, porque se sabe que en muchos casos quienes están presos nunca estuvieron insertos en la sociedad con un trabajo digno, por tanto, no se pueden *reinsertar*, sino que, se espera que las políticas responsabilidad Estado en estas materias sean capaz de prever, anticipar y generar mejores condiciones para niños y jóvenes que delinquen, y por supuesto, abordar en definitiva el tema de fondo la desigualdad instalada en Chile, como también en los países de la región.

La siguiente tabla muestra la matrícula total de las Escuelas al interior de los recintos penitenciarios:

Tabla Nº 1: Educación en Cárceles año 2017 y 2018.

S Año 2017	Año 2017	Año 2018
	2.017	2.018
Región de Antofagasta	423	345
Región de Arica y Parinacota	420	408
Región de Atacama	163	151
Región de Aysén del Gral. Carlos Ibáñez del Campo	91	113
Región de Coquimbo	80	103
Región de la Araucanía	743	700
Región de Los Lagos	397	359
Región de Los Ríos	44	42
Región de Magallanes y de la Antártica Chilena	209	224
Región de Tarapacá	705	660
Región de Valparaíso	2.989	3.025
Región del Biobío	499	440
Región del Libertador Gral. Bernardo O'Higgins	956	938
Región del Maule	804	710
Región Metropolitana de Santiago	3.858	3.870
Total general	12.381	12.088

Fuente: MINEDUC, elaboración propia.

La tabla nos indica la matrícula total de los alumnos en los recintos penitenciarios, si esta cifra se compara con la matrícula de la educación de adultos en general del año 2018, se empina a un 9%. Por otra parte para complementar, de un total de 81 uni-

dades penales del país, 75 cuenta con colegios en su interior, de los cuales el 88% son de dependencia municipal y el 12% de corporaciones privadas, recibiendo el 100% de ellos la subvención estatal (MINISTERIO DE JUSTICIA Y DERECHOS HUMANOS, 2017).

LA ESCUELA AL INTERIOR DE LA CÁRCEL

La escuela al interior de la cárcel, recinto cerrado para privar de libertad a quienes cometieron delito, paradójicamente es también un sistema cerrado, es decir la escuela en el imaginario colectivo, producto de la historia y la tradición, es un lugar cerrado, incluso con infraestructura de salas de clases, bancos y sillas donde se imparte educación, con horarios determinados de entrada y salida. Al interior de la cárcel hay elementos comunes que no se diferencia de una escuela en el medio libre, con niños o jóvenes, por tanto la escuela está regida por una historia, principios y teoría emanada desde una de sus disciplinas que la identifica, la pedagogía. Situar en la escuela, es pensar en un constructo organizado de conceptos como; estrategias de enseñanza - aprendizaje, didáctica, currículum, planes y programas, planes de estudio, profesores, estudiantes, etc.

La escuela, es una institución educativa, un espacio de socialización y formación, numerosos son los intelectuales de distintas disciplinas que se han apasionado con este tema, en la escuela se producen aprendizajes de nuevos conocimientos intencionados se desarrollan de competencias cognitivas, socio-afectivas, comunicativas, etc. y a la construcción de la identidad de los sujetos como individuos y de la escuela como comunidad. (ECHAVERRIA GRAJALES, 2003). Analizar la escuela sin el contexto de los estudiantes, sus historias, su cultura es no entender el *hecho educativo* en el aula. Por otra parte las políticas públicas deben generar a través de esta institución, condiciones de igualdad de oportunidades, entonces, surge la pregunta ¿cómo se puede entender en la cárcel este concepto?, si la desigualdad se respira al entrar es este recinto.

Una línea de pensamiento plantea que la desigualdad educativa radica principalmente en factores fuera de la escuela, los que se encuentran más en el ámbito socio, económico y familiar, que en factores propios de la escuela, (CASASSUS, 2003), pero también encontramos otras posturas que manifiestan que el déficit también se origina en las carencias de la propia escuela, de allí que surgieron preguntas referidas a los contenidos, currículum, metodologías, sistemas evaluativos, entonces para esta realidad se adopta una combinación entre factores externos e internos a la escuela, en esta lógica el estudio conduce a las opiniones de los directivos que además de observar factores de contexto y externos, se focaliza el análisis en el currículum escolar, y en especial el currículum de adultos.

CURRÍCULUM EN EDUCACIÓN DE ADULTOS

El currículum en educación de adultos es la síntesis de los aprendizajes que se espera que los estudiantes internalicen, el marco curricular de EPJA responde a un encuadre único que es la referencia para el diseño de planes y programas que se aplican en enseñanza básica y media, estos planes no distinguen contextos, zonas geográficas, tipo de poblaciones, etnias; se utilizan los mismos elementos didácticos, estrategias, sistema de evaluación para niños y jóvenes. El año 2009, se establecieron los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios para la educación de adultos y fijaron normas generales para su aplicación, optando por aprobación de un nuevo texto que contenga el marco curricular actualizado y vigente para los niveles que comprende (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2009).

Tabla Nº 2: Niveles de Educación de Adultos

EDUCACIÓN BÁSICA	Primer Nivel	1º a 4º año de Educación Básica
	Segundo Nivel	5º y 6º año de Educación Básica
	Tercer Nivel	7º y 8º año de Educación Básica
EN EDUCACIÓN MEDIA HUMANISTA CIENTÍFICA	Primer Nivel	1º y 2º año de Educación Media
	Segundo Nivel	3º y 4º año de Educación Media
EN EDUCACIÓN MEDIA TÉCNICO PROFESIONAL	Primer Nivel	1º y 2º año de Educación Media
	Segundo Nivel	3º año de educación Media
	Tercer Nivel	4º año de Educación Media

Tabla: Elaboración propia

El plan de estudios señala que cada nivel conformado por sectores y subsectores de aprendizaje o asignaturas contiene la carga horaria semanal, el programa de estudio expone objetivos, secuencia de contenidos de enseñanza y las actividades que deben aplicarse conforme al plan de estudio, por tanto, se puede deducir del decreto que reglamenta los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios, que el marco está dado por la introducción que considera requerimientos de necesidades y actualización curricular considerando exigencias del mundo laboral y social, y la necesidad de ofrecer a los adultos educación pertinente y significativa, que les provea de conocimientos, habilidades y actitudes necesario para mejorar su calidad de vida y su participación como ciudadanos y trabajadores (MINEDUC, 2009), claramente esta declaración se contradice legalmente con nuestra constitución, por un lado porque debe asegurar la educación a todos y todas las personas, pero la misma constitución señala que se pierde la calidad de ciudadano por condena a pena aflictiva y otras penas, entonces como se entiende que la declaración consideren solo a ciudadanos, los presos no lo son, por tanto

no podrían ser sujetos que reciban educación, más aún cuando lo declarado no incluye a esta marginal población, es claramente una contradicción entre la Constitución y las indicaciones del Ministerio.

Actualmente no existen bases curriculares propias para la Educación de Jóvenes y Adultos, es un incumplimiento de la ley general de educación que señala que “corresponderá al Ministerio de Educación, previa aprobación del consejo nacional de Educación, de acuerdo al artículo 86, establecer las bases curriculares específicas para la modalidad de educación e adultos” (MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE, 2009), cabe señalar que a la fecha han trascurrido ya diez años de demora en su elaboración y aprobación. Los docentes en general están preocupados e inquietos por que no disponen de este marco, sin embargo, puede ser una oportunidad para que desde su propio ejercicio y conocimiento del contexto puedan proponer posibilidades de construcción curricular en los equipos docentes.

METODOLOGÍA

La metodología usada se enmarca en el proyecto de investigación FONDECYT cuyo

propósito era cartografiar las experiencias formativas formales y no formales, para ello además de los datos que se disponen de las fuentes institucionales de tipo cuantitativo, se realizaron entrevistas a los directores de los proyectos, en este caso se recopilaron las entrevistas a los directores y directoras de los liceos al interior de los recintos penitenciarios de la región metropolitana.

A continuación se muestra una tabla para identificar el tipo de enseñanza que imparten y la dependencia del establecimiento,

están codificados según la pertenencia a unidades penales (UP) distintas en comunas diferentes y los liceos también codificados con letra mayúscula (L) y un número para distinguirlos, los directores son siete identificados con letra mayúscula (D) y número según el liceo que pertenezcan. Las entrevistas fueron grabadas y luego transcritas, solo un director fue entrevistado sin que se grabada, se recoge solo lo que el entrevistador logro registrar dada las circunstancias complejas en las que fue realizada.

Tabla 3: Relación entre Unidad Penal, Liceo , Dependencia del establecimiento y Tipo de Enseñanza

UNIDAD PENAL	LICEO	DEPENDENCIA DEL ESTABLECIMIENTO	TIPO DE ENSEÑANZA
UP 1	L1	Corporación Municipal	Enseñanza Básica, Humanista Científica y Técnica Profesional
UP 2	L2	Corporación Municipal	Básica de Adultos con oficio Básica de adultos sin oficios Educación Media Humanista científico
UP3	L3	Corporación Municipal	Educación Básica sin oficios. Educación Media Humanista Científica.
UP4	L4	Dirección Municipal	Educación Básica, educación Media Humanista Científica.
UP5	L5	Corporación Municipal	Educación Básica y media Humanista Científica
UP6	L6	Corporación Municipal	Educación Básica para Adultos con Oficio, sin oficio. Liceo Científico humanista Adultos y Liceo Técnico Profesional Agrícola de Adultos
UP7	L7	Corporación Municipal	Educación Básica sin oficio, Liceo Científico Humanista de adultos.

Tabla: Elaboración propia

Los establecimientos educativos que están en la Región Metropolitana, están ubicados al interior de las unidades penales y pertenecen a corporaciones municipales de 7 comunas distintas, su oferta educativa es de Educación Básica con o sin oficios y Educación Media Humanista Científica y Técnica Profesional.

RESULTADOS

Las opiniones de los directivos y sus experiencias, son una fuente muy interesante de conocer la realidad de los recintos penitenciarios, mencionaremos las que son más tensionantes y marcadoras en su ejercicio, y aquellas más relevadas de discusiones y

conversaciones en este contexto educativo, la primera de ellas

EDUCACIÓN Y PARADIGMA DE LA SEGURIDAD

Los directivos de las escuelas se relacionan directamente con directivos de gendarmería y organismos técnicos, dado que las lógicas de la cárcel, la privación de libertad como castigo y el espacio educativo no están dirigidas al mismo propósito, la escuela sigue las orientaciones del Ministerio de Educación y se enmarca en la modalidad de Educación de Adultos, tanto al interior de la cárcel como en el medio libre se rigen por las mismas indicaciones educativas. Sin embargo los directivos deben aprender a desarrollarse y trabajar en medio del paradigma de la seguridad. El tema es que la única forma al parecer es seguir las reglas de una institución jerárquica y estructurada que no admite flexibilidad en la norma y son los directivos los que deben instruir a sus docentes respecto a las normas y al comportamiento en un recinto penal.

Mira yo partí hace 7 años ..., al comienzo fue un poquito complicado, porque estamos en un sistema jerarquizado donde gendarmería... Es un sistema muy cuadrado, riguroso. Entonces, los primeros años fueron de aprendizaje como director ¿ya? las cosas que podía y no podía realizar, las cosas que debía hacer. Fui con el tiempo aprendiéndolas. No me fue difícil “adaptarme”(D 3)

Llegamos a buenos acuerdos con la unidad, con gendarmería, con los profesionales del área técnica, la coordinación que cada día la tratamos de mejorarla más, esas son fortalezas del establecimiento, el hecho de que los profesores vayan entendiendo ya hay entendido el rol que deben cumplir acá.(D1)

Los directivos se esfuerzan en mantener buenas relaciones con gendarmería dado que son los “dueños de casa”, por donde

circulan los docentes, quienes tienen que acostumbrarse a la revisión diaria de su pertenencias para entrar, dejar su celular en la entrada etc. La vida cotidiana del docente, es estar preso diariamente, a pesar que entre y salga de la cárcel, en ese espacio de tiempo y de situación estará sometido a las reglas de la institución penitenciaria, es un daño colateral como diría Bauman (2011), la posibilidad de convertirse en víctima producto del encierro y de la marginación de los internos de experimentar la abismante desigualdad transforma de alguna manera a quienes deben someterse a las reglas de la institución carcelaria.

Las dificultades como escuela es el encierro los des-encierro, los castigos, los aislamientos, los allanamientos, porque tú vienes con la clase preparada en la mañana y te das cuenta que no puedes ingresar, porque están o amotinados, o están en allanamiento, o están trasladando gente. Y en este procedimiento tú no puedes entrar, entonces pierdes momentos preciosos. Y, de hecho, a los profesores, generalmente, hay que estarles renovando, porque se pierde un poquito la motivación dentro de este ambiente.(D3)

Los profesores primero debieron conocer y habituarse a un ambiente carcelario dado que no se prepararon para desempeñarse en la cárcel si no para ejercer en el medio libre, las tensiones permanentes, traslados, demoras en el inicio de las clases, la falta de medios, el fuerte contraste de la vida fuera de la cárcel versus la cotidianeidad que se vive internamente, es una exigencia que los sujetos deben saber enfrentar sin que afecte su estabilidad, por otra parte el diálogo con sus estudiantes los sumerge en un mundo distinto relacionado con los delitos que han cometido y aunque se abstraigan por momentos del ambiente carcelario, los eventos relatados anclan al docente a la realidad que viven.

Surge entonces en esta compleja subcultura innumerables preguntas, relacionadas con el ejercicio docente; ¿se puede replicar la formas de trabajar afuera como al interior de la cárcel?, pareciera que la respuesta es simple, por supuesto que no, sin embargo lo que se espera es que se cumpla el mismo currículum escolar para todos y todas los chilenos, sin considerar esta tremenda desigualdad en condiciones que genera más desigualdad.

EL CURRÍCULUM Y SU SENTIDO AL INTERIOR DE LA CÁRCEL.

El currículum como núcleo de discusión de este artículo, por parte de los directores/as entrevistados se refieren a él desde sus características, su crítica no está orientada a su definición, por tanto cabe la duda sobre que objeto se opina, si es estrictamente del currículum o sus componentes, planes y programas o alguna de sus características. Pero el currículum es mucho más, supone una selección de contenidos estructurados de una forma determinada, que considera ciencias como la filosofía, psicología, antropología etc. Es una entramada red que se organiza para que los estudiantes que transitan por los niveles educativos aprendan y se adapten a la sociedad.

Por tanto, el currículum es un eslabón que se sitúa entre la declaración de principios generales y su traducción operacional, entre la teoría educativa y la práctica pedagógica, entre la planificación y la acción, entre lo que se prescribe y lo que realmente sucede en el aula (COLL, 1991). El currículum que se debe aprender en la cárcel no es distinto al que los profesores enseñan en las escuelas en el medio libre, a sabiendas que los sujetos que están en ella tienen una experiencia de vida distinta, en algún momento de su vida por las motivos que sean,

llegaron a estar privados del libre tránsito en la ciudad. “El currículum es una pasarela entre la cultura y la sociedad exteriores a las instituciones educativas, por un lado, y la cultura de los sujetos, por otro; entre la sociedad que hoy es y la que habrá mañana, entre las posibilidades de conocer, de saber comunicar y expresarse en contraposición a la cerrazón y a la ignorancia” (SACRISTÁN, 2010, p.12).

La verdad de las cosas que dentro de este currículum yo creo que, a pesar de que se hacen las adecuaciones, creo que al currículum todavía le faltan algunas materias que son importantes agregar, la formación ciudadana que también es muy importante, el deber cívico, porque no nos olvidemos que este ser, si es integral, hay que tratarlo en todas las áreas. Creo que estamos un poco débil en el tema del tiempo que se le da para que todos los contenidos sean intervenidos y traspasados. Entonces, hay que hacer a veces adecuaciones y rescatar algunas materias que son importantes para este tipo de personas. (D3)

El año pasado se hizo eh... un análisis de la cobertura y creo que llegamos al cuarenta por ciento... y en realidad se ha tenido que hacer eso, una selección, en relación al marco curricular del adulto, nosotros lo asumimos que tiene que ser una guía, porque en definitiva se vuelve prácticamente imposible aplicar el curriculum de adultos en los plazos, en los tiempos que está establecido. (D2)

Un curriculum más menos base para todas las escuelas, con diferenciación de cada una de las escuelas, pero curriculum base, es decir que, que el alumno que estaba allá en, en... en escuela de la penitenciaría, si es trasladado acá el no venga con tantos vacíos como... lo que aquí se ha avanzado (D1)

Estas opiniones reflejan que al preguntar sobre currículo su respuesta está enfocada a la aplicación de los planes y programas su

extensión, sus contenidos, el tiempo y cobertura, es decir la preocupación se centra en la cantidad de materias que tienen que aprender, una relación de contenidos que deben aprender versus tiempo para lograrlo. En estas condiciones se hace mucho más difícil resolver esta contradicción, más aún, cuando el centro de la discusión está en la cantidad, lo que falta y no sobre el “qué” y “para qué”, en definitiva “porque debe ser esto y no lo otro, por alguna razón no está en algunas discusiones.

... la estadía de las, de las alumna/os no dependen de nosotros, va a depender de que si entra a una unidad hay un motín o no hay un motín, de que si hay una intervención de gendarmería o no hay intervención, entonces estamos propensos a ese tipo de cosas, por lo tanto no puede avanzar usted lo que quisiera avanzar, entonces debe pasar lo que quisieron pasar, de ahí estos módulos, que son esenciales para... yo creo que el currículum para este tipo de escuelas debería cambiar, debiera ser diferenciada, es sabido por todo el mundo de que es exageradamente extenso y que se pasa, con suerte aquí... treinta por ciento, cuarenta por ciento. (D6)

Esta opinión nos refleja una mirada sobre un cambio en el currículum, fundamentado en las condiciones de los estudiantes, pero se sigue haciendo una referencia a la extensión, la cantidad por sobre el sentido, por sobre el para qué, la linealidad del análisis, la selección, orden y secuencia están presentes en estas opiniones referidas al currículum.

EL CURRÍCULUM Y CONTEXTO

Uno de los temas más recurrentes de la opinión de docentes y directivos particularmente en este caso es la referencia que hace respecto a la aplicación del currículum en contextos complejos como es la cárcel, ya se explicó antes uno de los más extraños que

es estar al interior de otra institución con lógicas distintas, agregándose otro elemento que es educación de adultos una modalidad con características distinta en el sistema educativo, por el tipo de población que atiende y el perfil de sus estudiantes.

Las opiniones de los directivos proponen incluir otras temáticas dentro que deben ser abordadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como es el tema valórico, temas más transversales, estos aprendizajes se consideran centrales e importantes, se entiende además que los docentes seleccionan lo que ellos consideran más importante para que sus estudiantes aprendan frente a una selección de contenidos extensa que viene definida en los planes y programas.

En general los profesores que trabajan en el contexto de encierro, hacen una crítica, referida a que el currículum, está descontextualizado de lo que es nuestro contexto cotidiano, ahora, tal vez ahí hay que hacer alguna distinción (...) porque en general nosotros somos educación de adultos y hay muchos elementos en la educación de adultos que nosotros compartimos con cualquier liceo que está en el... medio libre, sin embargo probablemente las contextualizaciones son algo que hay que trabajar más...(D4)

Los docentes opinan sobre contextualizar porque el currículum de educación de jóvenes y adultos, los planes y programas que se trabajan en el medio libre, es el mismo que se enseña en la cárcel, la pregunta sería entonces, cuando se habla de contextualizar en la cárcel es considerar ¿el contexto carcelario?, ¿contextualizar los contenidos? ¿asumir sus historias de vidas? ¿sus situaciones económicas y sociales?, sobre ¿la vida en la cárcel?, ese llamado a trabajar más la contextualización y profundizar se comparte, porque sin duda, podría tener diferentes interpretaciones que necesitan un análisis más profundo, no es lo mismo

contextualizar en un territorio con características particulares, a contextualizar en la cárcel.

El tema valórico como algo muy importante por sobre las asignaturas. En estos espacios, en este lugar, tiene que ser una formación integral, como te dije, los deberes cívicos, la formación ciudadana de los valores transversales son importantes en este contexto. (D3)

Cuando se menciona que en este contexto los valores transversales son importantes como la formación ciudadana entonces se identifica un problema referido a la situación del interno, el cual no es ciudadano o ciudadana en Chile, y más allá de la importancia de esta temática transversal, aparecerá el marco normativo, la ley, la constitución, sus derechos, por tanto la educación debe tender a la problematización de los temas que se aborden y se releva una posición ética política.

En las opiniones de los directivos y los múltiples aspectos que se abordan desde lo que se debe o no saber, aprender y también su utilidad y su funcionalidad,

Tendríamos que definir bien que sería una educación funcional, una educación funcional para el adulto, definirlo bien, para entregarle lo que realmente el adulto va a necesitar en el medio libre para poder vivir, relacionarse, buscar otros conocimientos, o sea entregar una base, porque obviamente uno nunca sale con todos los conocimientos, que se proponen programas de estudio, pero sin que sepan buscar los conocimientos, los aprendizajes, el saber o sea como un interés fuerte en el saber, en el saber más y de ahí vienen después, después a capacitarse, pueden ir aprendiendo mucho más. (D1)

En esta opinión hay una mezcla entre lo funcional que debería ser los contenidos que se aprenden en la escuela y por otro el interés en el saber, entonces, la pregunta es ese

saber es un interés puro, un interés en el conocer, un interés en una búsqueda del conocimiento y luego la capacitación de naturaleza instrumental que pueda ser utilizada para que el adulto que vuelve al medio libre, pueda desempeñarse laboralmente, no se podría buscar solo la educación por la educación, el incentivo estaría en una meta que sería la libertad, pero también sabemos que no todos y todas salen al medio libre, sino que un parte importante permanece en la cárcel.

...hay partes finalmente del proceso de concreción del currículum porque finalmente en todos lados los profesores somos mediadores del currículum y lo queramos o no decidimos y marcamos ciertos acentos, ya, en este caso ocurre lo mismo, nosotros tratamos de que algunas de esas adaptaciones queden, lo más formalizadas posible, pero también entendemos que el profesor tiene la capacidad de su quehacer profesional, de leer algunas situaciones con respecto al currículum y adaptarlas ya, dentro de los márgenes que te exige el contexto. (D4)

El rol mediador del currículum que se menciona, es evidente dado que no es construido por los docentes, el margen de libertad para seleccionar contenidos, utilizar otros, realizar énfasis son cambios en el mismo marco pero que no se registran, los docentes en el aula adaptan y sintetizan de acuerdo a su propia experiencia, se van instalando saberes en ellos que hacen que se decidan por uno u otro contenido y en el transcurso de los años desarrollen posiciones respecto a la legitimación de su propia práctica, los directivos de las escuelas por un lado cautelan que se cumplan los planes y programas y por otro dan un margen de flexibilidad producto que nos siempre fueron directivos si no que también ejercieron o ejercen la docencia.

Las opiniones de directivos que también realizan clases, están referidas a la contra-

dicción que se vive en el aula de un currículum que no puede asentarse en esta realidad.

CONCLUSIONES

Los docentes en las escuelas definitivamente adaptan el currículum de acuerdo a criterios diferentes dependiendo del sector de aprendizaje o asignatura que imparten y sus particulares convicciones, los directores de las escuelas al interior de la cárcel saben que esta es la realidad y se manifiestan de acuerdo. Ellos son los que deben lidiar con un currículum único, establecido en el marco curricular de educación de adultos, con las mismas exigencias y el mismo sistema de promoción, es decir como si la escuela existiera fuera de la cárcel (ACUÑA COLLADO, 2018)

La reflexión respecto a la aplicación del currículum, está determinada por su aplicación y el control de su cumplimiento, es decir es obligatorio que las escuelas y los docentes cumplan los objetivos propuestos en los Planes y Programas y realicen sus planificaciones de aula de acuerdo a indicaciones emanadas del Ministerio de Educación y sus organismos asociados, y al interior de las instituciones escolares deben responder a directivos y jefaturas técnicas que controlan que las disposiciones se cumplan en el tiempo previsto. Por tanto, las decisiones que adoptan los profesores está referido a la propia lectura y análisis del grupo curso que les asignan y desde allí de acuerdo a los planes y programas, sus objetivos y evaluación que está también reglamentada en el decreto de evaluación de educación básica y media. Los docentes deben tomar decisiones en el marco legal que rigen las escuelas y les es muy difícil incursionar en otras formas de plantearse el currículum, no porque, no lo piensen, sino, porque están obligados a responder a la estructura de la escuela aún

al interior de la cárcel. “El currículum actual se encuentra secuestrado sobre determinado por los objetivos, la evaluación y los resultados, como aspectos que determinan una imposición externa” (PINAR; GARCÍA GARDUÑO; MORA, 2014).

Lo interesante en el planteamiento es que no se opone a los lineamientos curriculares impuestos por los ministerios, sino a la falta de libertad que tienen los docentes y sus alumnos de experimentar el currículum de vivirlo.

La teoría no puede y no toma en cuenta las cuestiones que son cruciales para responder las interrogantes de qué, a quién y cómo enseñar, (Schwab 1978. Citado en Goodson, 2003), no logra entonces la teoría acercarse a grupos que son distintos en este caso las escuelas al interior de la cárcel. (2003), considera que lo teórico, universal y ubicuo y se investiga como si fuera invariable independiente de las circunstancias, en estos contextos es impensable que se puedan replicar condiciones universales de la escuela o bien que los comportamientos de los docentes y la necesidades de los estudiantes sean iguales a la demanda de las escuelas en el medio libre. Los docentes en estos casos son mediadores del aprendizaje y su máxima decisión a veces radica en una selección de contenidos que realizan a la luz del contexto en el que se desenvuelven.

Hay una mirada definitivamente desde los planes y programas y no desde el sentido y naturaleza del currículum, que conduciría a abordar una reflexión profunda. El dispositivo clave es el contexto, en la medida que se pueda profundizar en que significa, quienes han elaborado el currículum en Chile de manera uniforme para el país, no han considerado el diálogo necesario de quienes lo implementan y conocen esta realidad, por otra parte seguir anclados en la estructura

de la escuela solo con una mirada interna y no desde la diversidad de sus estudiantes y sus historias de vida, seguir anclados en la linealidad, el orden y la secuencia seguirá halando hacia un enfoque reduccionista, el currículum que se busca para la escuela en la prisión es un campo siempre en construcción, con posibilidad e problematizar, son espacios y tiempos distintos, significados de acontecimientos y por sobre esto se genera un proyecto con falta de sentido para esta comunidad (ONOFRE, 2019).

El currículum para este realidad como plantea Pinar (2014) “representar un lugar y se transforma en un lugar”, se trata de reconstruir el humanismo dentro el currículum, recuperar la experiencia subjetiva que tiene que ver con el lugar donde se implementa.

La reflexión entonces el currículum es una fuente importante para focalizar el estudio porque emerge una multiplicidad de problemas, de allí que es un concepto elusivo y multifacético. (GOODSON, 2003) esta definición contribuye a explicar la dificultad para encontrar un solo hilo conductor, si no en una variedad de aspectos que emergen de las opiniones de los directores de las escuelas, elementos como contexto, sentido, realidad de los estudiantes, desigualdad social, económica son sin duda una mezcla de variables que no es fácil de resolver, pero que es un punto de partida el problematizar a partir de esta columna vertebral que orienta el trabajo de los directivos y docentes en la escuela cárcel y que desde allí se pueden buscar respuestas a las innumerables preguntas y contradicciones que surgen del ejercicio docente, desde quienes conducen y lideran las escuelas, y que no se son escuchados en las decisiones de política educativa en esta modalidad particular, Educación de Adultos en la cárcel.

BIBLIOGRAFÍA

ACUÑA COLLADO, V. Problemáticas pedagógicas percibidas por los docentes de las escuelas al interior de recintos penitenciarios: El caso de Chile. In: FERNANDES, E. (Ed.). **Políticas de Educação nas Prisões da América do Sul. Questões, Perspectivas e Desafios**. Brasil: Paco Editorial, 2018. p. 141–164.

COLL, C. **Psicología y currículum: una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar**. Barcelona: Paidós, 1991.

FUNDACIÓN SAN CARLOS DE MAIPO; INSTITUTO DE SOCIOLOGÍA DE LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE. **Trayectorias de jóvenes infractores de Ley: Investigaciones sobre población adolescente**. Chile: [s.n.]. Disponible em: <https://www.fsancarlos.cl/wp-content/uploads/2018/12/Estudio-Trayectorias-Delictuales-UC_2015.pdf>.

GENDARMERÍA DE CHILE DIRECCIÓN TÉCNICA. **Normas y Técnicas de Educación Penitenciaria**, nov. 2008.

GOODSON, I. **Estudio del currículum: casos y métodos**. Buenos Aires: Amorrortu, 2003.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS. **Censo 2017**. Chile: [s.n.].

MINISTERIO DE DESARROLLO SOCIAL. **Encuesta Nacional de caracterización económica ministerio de desarrollo social**. [s.l.] Ministerio de Desarrollo Social, 2016.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. **ESTABLECE OBJETIVOS FUNDAMENTALES Y CONTENIDOS MÍNIMOS OBLIGATORIOS PARA LA EDUCACIÓN DE ADULTOS Y FIJA NORMAS GENERALES PARA SU APLICACIÓN Y DEROGA DECRETO SUPREMO No 239, DE 2004, DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y SUS MODIFICACIONES EN LA FORMA QUE SEÑALA**, 19 ago. 2009.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE. Ley general de educación, No 20.370. . 2009.

MINISTERIO DE JUSTICIA Y DERECHOS HUMANOS. **Política Pública de Reinserción Social 2017**, 2017.

ONOFRE, E. M. C. Entre chaves, portões e grades: qual currículo para as escolas nas prisões? In: JULIÃO, E. F.; RODRIGUES, F. (Eds.). . **Reflexões**

curriculares para a educação de jovens e adultos nas prisões. Jundiaí: Paco Editorial, 2019.

PINAR, W.; GARCÍA GARDUÑO, J. M.; MORA, E. **Teoría del currículum.** Madrid: Narcea, 2014.

SACRISTÁN, J. G. La Función Abierta De La Obra Y Su Contenido. **Sinéctica, Revista Electrónica de Educación**, n. 34, p. 11-43, 2010.

Recebido em: 08/05/2020
Aprovado em: 12/06/2020

MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ESPAÇO DE EDUCAÇÃO PRISIONAL

*Sonia M. C. Haracemiv (UFPR)**
<https://orcid.org/0000-0001-9305-5227>

*Ana Maria Soek (UFPR)***
<https://orcid.org/0000-0002-4827-8242>

*Jane Cleide Hir (UFPR)****
<https://orcid.org/0000-0003-1407-8733>

RESUMO

O presente texto tem por objetivo discorrer sobre a mediação pedagógica na construção da escrita como procedimento autoral no espaço da Educação Prisional explicitando assim as contribuições da mediação docente como ação educativa. O trabalho é resultante de uma pesquisa de abordagem qualitativa, com procedimentos de Pesquisa-Ação, que visou analisar as produções escritas de educandas do Sistema Prisional do Paraná frente aos procedimentos didáticos pedagógicos adotados para essa construção autoral, revelando os caminhos percorridos e as múltiplas leituras que a cartografia desse percurso educativo possibilitou, analisado assim o espaço prisional enquanto construção social e educativa e os resultados da mediação docente nesse processo. P aporte teórico, teve os estudos de Foucault (2005) como referência para a compreensão do espaço prisional e de suas relações, Bakhtin (1992) na concepção de linguagem, Freire (1996) e Charlot (2000) na reflexão das relações com os saberes e para análise do fazer docente. Identificou-se nesse processo a contribuição da ação educativa na mediação docente na constituição do sujeito-autor na experiência da escrita, confirmando que a prática da escrita enquanto procedimento de autoria evidencia a possibilidade autoral de educandas em fase inicial da escrita, mesmo em um espaço tão adverso como o espaço prisional. A relevância social deste trabalho foi evidenciada ao possibilitar a reflexão sobre a mediação docente na aprendizagem da escrita no contexto da educação em prisões, considerando a escrita como possibilidade humanizadora na medida

* Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Linha Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano. Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado Profissional da Linha Formação da Docência e Fundamentos da Prática Educativa. Coordenadora do Projeto de Pesquisa Vozes do Cárcere - Paz e não violência em busca de um novo modelo de gestão penal. Pesquisadora do Grupo de Estudos Pesquisa de Avaliação e Currículo – UNIRIO. E-mail: sharacemiv@gmail.com

** Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Linha Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano. Bolsista Capes. Tem centrado seus estudos sobre formação docente e desenvolvimento pessoal/profissional. E-mail: anasoek@gmail.com

*** Professora da Rede Estadual de Ensino do Paraná, do Sistema Penitenciário Estadual do Paraná – Piraquara, do Centro Estadual de Educação Básica de Jovens e Adultos - CEEBJA Mario Faraco. Mestre em Educação pela UFPR. E-mail: janeclideh@gmail.com

em que o seu uso permitiu a mulheres privadas de liberdade a vivência do humano na valorização de suas escritas autorais.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Educação no Espaço Prisional; Escrita e Autoria; Mediação Docente.

ABSTRACT

PEDAGOGICAL MEDIATION IN YOUTH AND ADULT EDUCATION IN THE PRISON EDUCATION AREA

The present text aims to discuss the pedagogical mediation in the construction of writing as an authorial procedure in the Prison Education space, thus explaining the contributions of teaching mediation as an educational action. The work is the result of a qualitative research, with Action Research procedures, which aimed to analyze the written productions of students from the Paraná Prison System in view of the pedagogical didactic procedures adopted for this authorial construction, revealing the paths taken and the multiple readings that the cartography of this educational path made it possible, thus analyzing the prison space as a social and educational construction and the results of teaching mediation in this process. Theoretical contribution, had the studies of Foucault (2005) as a reference for understanding the prison space and its relations, Bakhtin (1992) in the conception of language, Freire (1996) and Charlot (2000) in the reflection of the relations with knowledge and for the analysis of teaching activities. In this process, the contribution of educational action in teaching mediation in the constitution of the subject-author in the experience of writing was identified, confirming that the practice of writing as an authoring procedure evidences the authorial possibility of students in the initial phase of writing, even in a space as adverse as the prison space. The social relevance of this work was evidenced by allowing reflection on the teaching mediation in the learning of writing in the context of prison education, considering writing as a humanizing possibility insofar as its use allowed women deprived of their freedom to experience the human in appreciation of his authorial writings.

keywords: Youth and Adult Education; Education in the Prison Space; Writing and Authorship; Teaching Mediation.

RESUMEN

MEDIACIÓN PEDAGÓGICA EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS EN EL ESPACIO DE LA EDUCACIÓN EN LA CÁRCEL

Este texto tiene como objetivo exponerse sobre la mediación pedagógica en la construcción de la escrita como procedimiento autoral en el espacio de la Educación en la Cárcel explicitando así las contribuciones de la mediación docente como acción educativa. El trabajo es resultante de una investigación de abordaje cualitativo, con procedimientos de Investigación-Acción, que buscó analizar las producciones escritas de educandas del Sistema Penitenciario del Paraná ante los procedimientos didácticos pedagógicos adoptados para esa construcción autoral, revelando los caminos recorridos y las

múltiples lecturas que la cartografía de ese recorrido educativo posibilitó, analizando de esa manera el espacio penitenciario como construcción social y educativa y los resultados de la mediación docente en ese proceso. El aporte teórico, tuvo los estudios de Foucault (2005) como referencia para la comprensión del espacio penitenciario y de sus relaciones, Bakhtin (1992) en la concepción de lenguaje, Freire (1996) y Charlot (2000) en la reflexión de las relaciones con los saberes y para análisis del trabajo docente. Se identificó en ese proceso la contribución de la acción educativa en la mediación docente en la constitución del sujeto-autor en la experiencia de la escrita, confirmando que la práctica de la escrita como procedimiento de autoría evidencia la posibilidad autoral de educandas en fase inicial de la escrita, incluso en un espacio tan adverso como el espacio penitenciario. La relevancia social de este trabajo fue evidenciada al posibilitar la reflexión sobre la mediación docente en el aprendizaje de la escrita en el contexto de la educación en prisiones, considerando la escrita como posibilidad humanizadora a la medida que su uso permitió a mujeres privadas de libertad la vivencia del humano en la valorización de sus escritas autorales.

Palabras clave: Educación de Jóvenes y Adultos; Educación en el Espacio Penitenciario; Escrita y Autoría; Mediación Docente.

INTRODUÇÃO

Os processos educativos no cárcere, caracterizam-se por suas intenções de ressocialização. A rotina diária, a vigilância constante, a rigidez dos horários são estratégias de controle que vão produzindo a desindividualização e forjando uma identidade mascarada pela submissão aos rituais da instituição. Para sobreviver no espaço prisional o sujeito aprende o discurso a ser dito e a mudar este discurso sempre que a necessidade exigir. Como proteção “o indivíduo assume posturas e discursos que dele se esperam, driblando valores e normas, usando máscaras, resistindo silenciosamente, buscando o confronto para sobreviver [...]” (ONOFRE, 2007, p. 18,).

O caráter disciplinador da instituição penal está expresso nos diversos procedimentos que vão desde a substituição do nome por um número de prontuário ou apelidos que “prendem” o sujeito ao seu delito, entre outros. Assim, ainda que não se recorra

de forma legalizada ao castigo físico como ocorria no século passado, o espaço prisional concentra a sua ação punitiva no corpo do apenado, pois:

[...] ainda que não recorram a castigos violentos ou sangrentos, mesmo quando utilizam métodos ‘suaves’ de trancar ou corrigir, é sempre do corpo que se trata – do corpo e de suas forças, da utilidade e da docilidade delas, de sua repartição e de sua submissão (FOUCAULT, 2005, p.28).

O controle do tempo, a constante vigilância e a ausência da privacidade produzem uma deformação da identidade anterior à prisão e conduz o sujeito subjugado ao ocultamento de suas singularidades e ao mesmo tempo à construção de uma nova identidade fruto deste processo de prisionalização, assim

[...] a prisão subjuga o detento ao comando de uma estrutura autoritária e de uma rígida rotina. O controle sobre os indivíduos é

exercido de maneira ininterrupta, regulando todos os momentos de sua vida, o que os leva a assimilar em maior ou menor grau, a cultura carcerária. [...] Sua sobrevivência depende de sua capacidade de dissimular, mentir e conter-se. Por isso são comuns em suas falas, avaliações positivas do trabalho, das atividades de que participam e da própria escola (ONOFRE, 2007, p.18,19).

Nesse cenário, quando ocorre a oferta da educação, também o docente se encontra assujeitado¹ às normas da instituição e, portanto, ao processo de prisionalização, pois, sofre a ação do controle sobre o seu tempo, sobre o material a ser utilizado nas aulas, a inconstância da liberação dos educandos, além dos efeitos impostos pelas configurações do próprio espaço: grades separando os alunos, instalações subterrâneas, umidade, entre outros.

É preciso que o educador esteja atento à influência conformativa deste espaço sobre a sua própria atuação e até sobre os objetivos educacionais, sob pena de se tornar um agente reprodutor da discriminação e da exclusão. Assim, é preciso ver que:

[...] as rígidas normas e procedimentos oriundos da necessidade de segurança, ordem interna e disciplina das unidades que prescrevem as atividades escolares, a vigilância constante ou até mesmo a ingenuidade dos educadores podem contribuir para que a escola seja mais um dos instrumentos de dominação subjugando os indivíduos punidos (PORTUGUÊS, 2001, p. 360).

Assim, pensar nesse espaço de diálogo e assegurar o direito à palavra a quem é exigido obediência constitui-se em travar uma batalha desigual para qual é preciso coragem e crença na vocação ontológica do ho-

1 Assujeitado para Possenti (2005) é o sujeito que não desenvolve o discurso próprio, é consumidor acrítico de outros discursos, sendo simplesmente assujeitado e influenciado ideologicamente.

mem para o ser mais, considerando que a educação pode se constituir em um espaço que promova:

[...] o desenvolvimento de uma série de potencialidades humanas tais como: a autonomia, a crítica, a criatividade, a reflexão, a sensibilidade, a participação, o diálogo, o estabelecimento de vínculos afetivos, a troca de experiências, a pesquisa, o respeito e a tolerância, absolutamente compatíveis com a educação escolar, especificamente destinada aos jovens e adultos (PORTUGUÊS, 2001, p. 360).

Desse modo, educar na prisão exige do educador, além do compromisso inerente ao seu fazer, uma percepção acurada das relações de poder que ali se estabelecem assim como das possibilidades de diálogo e de construção do sentido para os sujeitos envolvidos. Pois

[...] se falamos da humanização, do ser mais do homem – objetivo básico de sua busca permanente – reconhecemos o seu contrário: a desumanização, o ser menos. Ambas, humanização e desumanização são possibilidades históricas do homem como um ser incompleto e consciente de sua incompleticidade. Tão somente a primeira, contudo, constitui a sua verdadeira vocação. A segunda, pelo contrário, é a distorção da vocação (FREIRE, 1969, p. 127).

Nessa complexa trama de relações de contraditórios discursos e de poderes que se entrecruzam, o tempo emerge como outro paradoxo do cativo. O constante controle do tempo cronometrado e dividido, o tempo da pena, o tempo da remição, o tempo da escola, o tempo antes do ingresso na prisão, o tempo na prisão, o tempo depois da prisão.

Com espírito aberto e inventivo, sabendo de todas essas adversidades, é que essa pesquisa foi realizada no Presídio Central Feminino – PCEF é uma unidade prisional atendida pelo CEEBJA Dr. Mario Faraco si-

tuado junto ao complexo de penitenciárias existente em Piraquara/PR. A escola atende a população carcerária do Sistema Penitenciário do Estado desde 1º de fevereiro de 1982, por determinação do Termo de Acordo Especial de Amparo Técnico que celebraram, entre si, a Secretaria de Estado da Justiça - SEJU e a Secretaria de Estado da Educação - SEED. Atualmente, as ações desenvolvidas para esse fim envolvem um trabalho entre a equipe de funcionários do CEEBJA e do PDI e de outros setores do DEPEN. Portanto, as atividades de ensino e culturais, nas Unidades Penais se dão pela mediação PDI/CEEBJA.

O Presídio Central Feminino - PCEF é uma unidade prisional inaugurada em 06/11/2012, em um prédio que havia sido presídio masculino e que, atualmente, abriga cerca de trezentas detentas provisórias em regime fechado. O espaço destinado à escola foi construído em 2015 com recursos próprios da instituição. Para amostragem dessa pesquisa, foram consideradas 15 mulheres, dentre uma população de 22 educandas da turma de 2016, Fase I, que foram atendidas no decorrer da pesquisa, que teve por objetivo conhecer a contribuição da mediação docente no desenvolvimento da escrita com autoria de mulheres em privação de liberdade.

As salas desse espaço tem cerca de 6m de comprimento por 5m de largura com capacidade para acomodar 30 pessoas em uma disposição tradicional de sala de aula. As janelas altas deixam entrar a luz com parcimônia, mantendo-se sempre a penumbra no ambiente. Dois banheiros com instalações bem precárias estão localizados ao fundo da construção o que incentiva o encontro entre as mulheres e possibilita o uso oculto de cigarros.

O acesso a esse espaço é feito por meio da entrada principal do complexo prisional

de Piraquara e ao prédio onde se situa o re-lógio ponto da unidade, bem como o portal de detecção de metais e revista por onde todos os docentes e equipe pedagógica, assim como visitantes, enfermeiros e agentes passam.

Após a passagem é preciso caminhar cerca de 500 metros pela parte lateral do edifício até a porta do Presídio Central Feminino - PCEF, cujo portão é aberto pelas agentes, e em seguida atravessar um pátio coberto e um corredor com 50 celas dispostas lado a lado, 25 de cada lado. Nesse ponto, é preciso aguardar que as agentes abram as grades e descer alguns lances de escada para chegar até as salas de aula.

Falar sobre autoria em meio a tantas outras autorias, é como traçar uma rota utilizando as marcas e indícios que outros deixaram. É como “cavoucar” pistas de um tesouro escondido que não se sabe na verdade o que é. Escreve-se e enquanto se escreve se percebe a si e percebendo-se se encontra, pois, para “escrever o aprendizado é a própria vida se vivendo em nós e ao redor de nós” (LISPECTOR, 1975, pp. XV e XVI).

Nesse contexto, a escrita assume outra possibilidade: mostrar uma autoria para além do delito. Revelar um indivíduo com histórias, memórias, sentimentos e aprendizagens. Uma vida anterior à prisão, refletida no presente ou projetada para o futuro. O aluno jovem ou adulto apenas traz como sujeito histórico de seu tempo, uma bagagem de experiências diversas e cabe ao professor orientá-lo em como ver esses horizontes, por isso a importância da mediação docente, entre o que ele vê e até onde é capaz de fazê-lo enxergar. Ver, aqui, implica tomar para si, atribuir sentidos, desvelar para ir além, e ser mais, e até por isso a mediação docente será condição *sine qua non* para que isso aconteça.

Logo, nesse artigo, procurou-se analisar as interferências da mediação docente na aprendizagem da escrita com autoria dos sujeitos privados de liberdade, caracterizando tanto o espaço prisional, bem como os procedimentos metodológicos utilizados na apropriação do sistema da escrita formal na perspectiva de fortalecer a autoria no contexto do cárcere, identificando assim os indícios de autoria na produção textual dos educandos privados de liberdade e a importância da mediação docente.

Como metodologia para coleta de dados, utilizou-se como procedimentos didáticos a roda de conversa, com base em um questionário previamente aplicado. Para as intervenções aplicou-se uma sequência didática, com ilustração de cenas dos assuntos por elas mencionado, foi proposto algumas releitura de obras de arte, para então, se encaminhar as produção de textos a partir de propostas de escrita contextualizadas. Assim os textos foram produzidos fora da sala de aula, isto é, na cela “de aula”, com temas escolhidos por elas, sendo apresentados ao grupo nas dinâmicas de trabalho. Os textos produzidos foram recolhidos para compor a análise a partir dos conteúdos de autoria e do trabalho de mediação docente realizado, conforme exposto a seguir.

ENTRE SILENCIAMENTOS E AUTORIA: A MEDIAÇÃO DOCENTE E AS RELAÇÕES COM O SABER NO ESPAÇO DE EDUCAÇÃO PRISIONAL

A Educação no contexto prisional pode ser compreendida como uma proposta política de possibilidade conscientizadora, que valoriza a singularidade criadora em sua dimensão humana, ou seja, que auxilia o apenado a abandonar a sua condição anterior de es-

pectador reduzido ao seu aspecto biológico para se tornar sujeito consciente de seus atos capaz de intervir no mundo, pois

Entendemos que, para o homem, o mundo é uma realidade objetiva, independente dele, possível de ser conhecida. É fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é (FREIRE, 2007, p. 47).

O espaço prisional exige uma leitura mais aprofundada das relações de poder que ali se instituem e também apresenta de forma mais cruel o dilaceramento moral de homens e mulheres. Além disto, a sujeição de ambos (educando e educadora) aos ritos institucionais parece inicialmente inviabilizar uma proposta de educação na perspectiva da emancipação de acordo com os pressupostos freireanos.

É necessário, assim, compreender o processo, identificar as “brechas” e ampliar algumas, mesmo correndo alguns riscos, pois como docente é preciso assumir uma posição, considerando que “a solidariedade social e política de que precisamos para construir a sociedade menos feia e menos ares-tosa, em que podemos ser mais nós mesmos, tem a formação democrática e uma prática de real importância” (FREIRE, 1996, p. 16).

O compromisso a ser assumido pelo docente é tornar a sala de aula um espaço privilegiado para a experiência do sujeito na linguagem. Neste sentido, a tarefa do educador é convocar para a assunção de si mesmo pela palavra, é permitir e assegurar que a história das enunciações não seja interrompida, mas sim reinventada na fala e na escrita frente às novas demandas desse cotidiano tão adverso. Nesse sentido as atividades e a análise dos textos produzidos pelas educan-

das procurou identificar três dimensões do discurso textual: quem fala no texto, o que e como é falado.

Ao se identificar *quem fala* procurou-se investigar as características pessoais das autoras do texto quanto ao seu lugar social, seus valores e universo de saberes. Nesta perspectiva foram feitas as inferências do texto no desvelamento do seu autor.

Na dimensão de *o que é falado* no texto buscou-se perceber o que essas mulheres privadas de liberdade têm a dizer. Identificar a *palavra-mundo*, além do não dito, o subentendido ou o pressentido.

Quando a análise se voltou ao *como é falado*, a intenção foi identificar as escolhas linguísticas no esboço de um estilo ainda em formação, assim como também, identificar as relações de poder implícitas na escrita de textos escolares.

Essas diferentes dimensões dos textos produzidos pelas educandas durante o desenvolvimento da pesquisa foram analisadas dentro das duas categorias de análises definidas como Autoria na escrita e Mediação docente na intenção de identificar os movimentos operados na escrita por meio da escolha dos vocábulos e da produção de significados na perspectiva de um sujeito que se mostra no texto como expoente do lugar social que ocupa.

Ao assumir a concepção de linguagem enquanto prática discursiva das esferas sociais e na perspectiva de um trabalho com a escrita pautado na autoria, o encaminhamento metodológico docente requer a exploração dos gêneros discursivos pela possibilidade de colocar o sujeito em condições de compreender e responder às diferentes situações comunicativas.

De acordo com Bakhtin (1992), o sujeito se constitui numa relação dialógica com a linguagem, a sociedade e o outro e é nessa

relação que se intenta apresentar a autoria da escrita dentro da prisão, numa forma diferente de perceber o que já foi visto, um jeito novo de dizer o que já foi dito. É no todo de um texto, discurso ou criação estética que a autoria se presentifica. É na fusão forma/conteúdo que se pode encontrar o autor em sua inteireza e inacabamento: amálgama de história, vísceras e alma. Assim, é preciso ver de outro jeito a autoria, concentrar o olhar nos aspectos da singularidade como traço único, no jeito específico do indivíduo de perceber a realidade ou no dizer de Possenti (2005) identificar os “indícios de autoria”.

Para este fim é preciso buscar no texto escrito as marcas do sujeito impressas no texto pela forma como ele vê o mundo e como se vê nele, ou seja, a sua identidade. E qual o sentido dessa busca no contexto da prisão? Como pensar em autoria em um contexto tão adverso, como o da instituição prisional, no qual o silenciamento é regra de sobrevivência e mais ainda no qual os sujeitos estão ainda descobrindo as complexas relações do sistema da escrita? Não seria ousadia pensar em autoria para sujeitos aos quais de um modo geral a sociedade nega, entre outros direitos, o direito à educação reafirmando a concepção punitiva do encarceramento? É possível pensar numa autoria enquanto marca de si mesmo, para sujeitos marcados pela autoria do crime?

Tal reflexão partiu da análise das produções escritas de educandas do Sistema Prisional do Paraná frente a análise dos procedimentos didáticos de mediação docente adotados para essa construção autoral. A amostragem dos textos produzidos pelas educandas são as vozes delas, que ouvidas, constituíram o corpus de análise deste trabalho e mostram a trajetória de uma intervenção pedagógica descrita e analisada

como forma de revelar os caminhos percorridos e as múltiplas leituras que a cartografia desse percurso educativo possibilitou.

No sistema prisional circulam cotidianamente de maneira assistemática, gêneros diversos: livro de chamada, fichas, recados, cartas, bilhetes, diários, solicitações, entre outros. Partindo desses gêneros conhecidos é possível sistematizar um trabalho significativo com a linguagem.

Ao resgatar a sua marca pessoal, o traço singular de sua humanidade, talvez seja possível não regenerar no sentido da conversão religiosa, mas regenerar no sentido de revificar, de refortalecer o poder intrínseco que habita cada ser humano independente de sua classe social e das trajetórias de sua vida. É essa autoria como empoderamento do humano que o ensino da escrita pode possibilitar.

A aprendizagem da escrita é uma aprendizagem da história da humanidade e para que ocorra por meio da escrita a constituição de um sujeito autor é preciso considerar as diversas relações entre o sujeito e seu meio, pois “o que caracteriza uma pessoa é a sua forma de se relacionar com o mundo, com os outros, consigo mesma e, portanto, com o saber e, de forma mais geral, com o aprender” (CHARLOT, 2013).

A ação mediadora ao atuar na relação homem/mundo torna mais complexa essa relação na medida em que mobiliza as funções psicológicas superiores possibilitando a ação concreta e intencional do homem no mundo, pois:

[...] [o] uso de meios artificiais – a transição para a atividade mediada – muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar. Nesse contexto, podemos usar a lógica superior, ou comportamento superior com referência à combinação entre

o instrumento e o signo na atividade psicológica (VYGOTSKY, 1993, p. 73).

A mediação com base em Vygotsky (1993) pode ser conceituada como um processo interventivo de um determinado elemento na relação do ser humano com o mundo, assim a atividade do homem no mundo está inserida em um sistema de relações em contínuo movimento entre o universo objetivo e subjetivo.

Assim, na avaliação deste plano pedagógico foram evidenciados dois comportamentos significativos na mediação docente:

- a) A idealização do processo educativo revelado.
- b) A escuta atenta na interação educadora/educanda.

No primeiro a intenção de mobilizar ignorou a realidade, já anunciada desse contexto, independente do delito praticado, ou do que significa estar na prisão. Assim, para o trabalho educativo, foram selecionados textos em consonância com um ideal educativo e emancipatório.

No segundo, a escuta do outro como premissa na fala das educandas provocou a reflexão da ação educadora e com ela veio o reconhecimento do sujeito com suas histórias e suas memórias, ante ser um prisioneiro, é um ser humano. Esse reconhecimento exigiu o replanejamento que, por meio de uma realidade mais próxima das educandas, oportunizou a elas dizer a “sua palavra”, seja qual fosse.

A intervenção docente foi construídas de acordo com os seguintes princípios:

- a) A análise da apropriação do sistema da escrita das educandas.
- b) A análise da constituição de suas experiências no processo de aprendizagem da escrita.
- c) A concepção da escrita enquanto procedimento de autoria, ou seja, como possibilidade de interlocução.

No contexto da prisão, trabalhar a escrita na perspectiva da autoria e ao mesmo tempo possibilitar a apropriação da norma padrão exige do educador a capacidade de mobilizar os sujeitos para aprender, além de uma potencialização do tempo escolar por meio de uma metodologia dinâmica cujas ações cotidianas tragam respostas imediatas ao que foi vivido/aprendido no dia anterior.

É preciso planejar com disposição permanente para avaliar o processo e replanejar. A dinâmica própria da escola na prisão, com suas interrupções de aula devido a questões internas do sistema, transferências de educandos, impossibilidade no uso de alguns recursos, não permite o planejamento a longo prazo. Assim, a consciência de que o grupo que agora se tem pode não ser o mesmo de amanhã imprime ao fazer pedagógico um sentido de urgência. É preciso aproveitar a fala que ocorre agora! É preciso responder à pergunta agora! É só o hoje que se tem. Amanhã se pode completar, ampliar, aprofundar. Mas é urgente aproveitar o agora.

A consciência desse contexto de urgência aliada à atitude de escuta docente é que pode acolher o sujeito, instaurar o diálogo e conseqüentemente possibilitar o trabalho com a escrita na perspectiva da autoria, pois,

[...] na escola, o aluno adquire um capital que não é *roubado*, exercitando outro modo de ser ao se relacionar afetivamente com o professor. Na medida em que a escola o acolhe, ele passa a pertencer a um lugar. Esse pertencimento lhe oferece a possibilidade de aprender outra postura e, quiçá, um conteúdo ou uma habilidade que se constitua em forma de emancipação (ONOFRE, 2007, p. 25).

Também se faz necessário conscientizar permanentemente o educando para a função social da escrita e a sua significação na situação em que se encontram. Quando esta

consciência se efetiva tem-se o campo propício para a aprendizagem da língua padrão e para o exercício da autoria.

As questões citadas referentes tanto aos processos de escrita, como procedimento de autoria, quanto aos níveis de apropriação dela, assim como também às necessidades específicas de conscientização e de ressignificação da aprendizagem foram analisadas na trajetória educativa descrita neste trabalho.

Vale ressaltar que as mulheres apenas contempladas nesta pesquisa não constituíram uma turma nos moldes do ensino vigente, no qual todos entram no mesmo período e concluem no mesmo período. Uma das características da educação em prisões é a rotatividade dos sujeitos. Convive-se cotidianamente com a entrada e saída dos alunos, seja porque são transferidos, libertados, evadidos ou desistentes. Assim, embora este trabalho analise a trajetória de um projeto de ensino da escrita como procedimento de autoria em um grupo de quinze educandas, o mesmo foi desenvolvido mediante uma constante reconfiguração do grupo o que lhe confere, além da prática da inclusão do sujeito que entra no grupo, uma necessidade de substituir a tarefa delegada ao que sai. Além disto, esta dinâmica exige também ajuste da metodologia utilizada para reafirmar a significação para todos.

Assim, a análise realizada no desenvolvimento da escrita contempla apenas as quinze educandas participantes em todas as etapas, no entanto, considerando a dimensão dialógica da linguagem e, toda a dinâmica específica de chegada e saída de educandas, vale destacar que os discursos foram construídos em um âmbito maior que o grupo participante da pesquisa.

Nessa perspectiva, o trabalho docente assume, além das especificidades que lhe

são inerentes, a função de porta voz de um mundo do qual esses sujeitos estão apartados e, ao mesmo tempo, a função de conectar três dimensões de saber: o que eles sabiam e conheciam antes da prisão, o que eles sabem e vivenciam na prisão e o que eles não aprenderam e/ou não sabem e desejam saber. Somente a partir da ligação entre essas dimensões foi possível promover uma aprendizagem significativa na medida em que esse processo de aprender se pauta na construção de si mesmo enquanto sujeito (CHARLOT, 2000).

No entanto, muito além do sentido genérico de relacionar ou de servir de passagem, a mediação pedagógica precisa ser considerada em seu sentido dialético como o processo de constituição de uma realidade a partir de mediações contraditórias, de relações complexas, não imediatas (LOPES, 1999, p. 210).

Nesse sentido a mediação docente precisa ir ao encontro do aprendiz consciente de que, aprender é a vocação ontológica do ser humano e, além disto, que não é a escola o único espaço onde a aprendizagem se realiza, embora ela seja por excelência um espaço de aprendizagens. Nesse sentido, a ação docente precisa estar centrada na significação a ser produzida na relação com o saber pela transmissão de um patrimônio humano acumulado e ao qual o educando tem direito de acessar, pois a educação é

[...] indissociavelmente, construção de si mesmo e apropriação do mundo humano, ela é um movimento de dentro alimentado pelo que o educando encontra fora de si mesmo. Portanto, são imprescindíveis, ao mesmo tempo, a mobilização pessoal do aluno e a ação do professor (ou de qualquer incentivo de aprender); o resultado do processo de ensino aprendizagem decorre dessas duas atividades intimamente articuladas (CHARLOT, 2013, p.178).

Ainda, de acordo com Charlot (2000, p. 78), “a relação com o saber é a relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. É relação com o mundo como conjunto de significados, mas, também como espaço de atividades, e se inscreve no tempo”. Assim, no espaço prisional, mais que em qualquer outro espaço, é imperioso “escavar” possibilidades de sentido para os saberes a serem apresentados.

Em relação ao desejo de aprender, é preciso considerar primeiro o espaço prisional com toda a sua carga de “faltas” que lhe é própria: falta de privacidade, de atendimento médico, de condições básicas de higiene, enfim falta de validação da condição humana. Nesse vácuo onde os desejos imediatos são físicos, palpáveis, insignificantes para quem não vive a falta, o discurso pedagógico sobre a necessidade de aprender soa falso: perde-se no vazio. É preciso, então, uma abordagem menos pedagógica no sentido de ensinar. É preciso ver e escutar: acolher e reconhecer esse espaço como parte real da sociedade em que vivemos. Somente a partir dessa postura de acolhimento e reconhecimento será possível traçar as rotas de aprendizagem. Os sujeitos validados em sua essência poderão ser agora mobilizados a aprender;

[...] para viver com os outros homens com quem o mundo é compartilhado. Aprender para apropriar-se do mundo, de uma parte desse mundo, e para participar da construção de um mundo pré-existente. Aprender em uma história que é, ao mesmo tempo, profundamente minha, no que tem de única, mas que me escapa por toda a parte. Nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros (CHARLOT, 2000, p. 53).

Para Charlot (2000), mobilizar significa pôr recursos em movimento, reunir forças

para colocar a si próprio como recurso. É esse movimento interno que a mediação docente precisa provocar no ensino da escrita e para isso é necessário, primeiro que o educador identifique no texto produzido os sinais autorais, ou seja, os movimentos do autor, sejam estes no posicionamento responsivo, sejam nas peculiaridades da forma de dizer. Além de identificar, é preciso reconhecer junto ao educando sua autoria e dessa forma validar sua produção.

Sobre o processo da escrita, Geraldi (1991, p. 160) enfatiza que “a devolução da palavra ao aluno faz deste o condutor do seu processo de aprendizagem, assumindo-se como tal”. Desta forma, o autor salienta a importância das condições de produção “o que dizer” “para quê” e “para quem dizer”, como base do trabalho pedagógico com a escrita e, desta forma, estabelece pressupostos para uma mediação dialógica no ensino e aprendizagem da escrita considerando a perspectiva do sujeito que se colocando no texto se emancipa.

Segundo Bakhtin (2003, p. 308) “todo texto tem um sujeito, um autor (o falante ou quem escreve)”. Assim, o ato de escrever é um ato de autoria visto que é exigido daquele que escreve uma tomada de decisões sobre o que e como dizer. Neste contexto, considerando a urgência do processo educativo no espaço da prisão e ainda mais a urgência da inserção do apenado não alfabetizado ou precariamente alfabetizado no acesso aos bens culturais da sociedade letrada, cabe ao professor ensinar procedimentos de autoria, ou seja, possibilitar ao aluno, um repertório linguístico capaz de permitir a comunicação desejada e assim constituir-se protagonista na cena do mundo da escrita.

O ato de escrita pode ser concebido como a oportunidade que um sujeito tem de representar sua visão de mundo em uma

prática social de comunicação socialmente reconhecida. É no exercício desta autoria – a busca do conteúdo e da forma, o que e como dizer – que é possível construir a autonomia do pensamento.

De acordo com Klein (2003), a apropriação da leitura e da escrita é um processo complexo e envolve tanto a aquisição do sistema alfabético/ortográfico, ou seja, a decodificação de um código quanto a compreensão e o uso da língua escrita nas práticas sociais, ocupando assim uma posição central nas diversas áreas do conhecimento. Compreender essa complexidade é o primeiro passo para a definição de estratégias que promovam na sala de aula a experiência da escrita como forma de materializar a palavra e a sua posição discursiva, para muito além do ensinar a escrever.

Um projeto de apropriação da escrita que considere essa complexidade requer pesquisa e planejamento específicos, além de avaliação contínua e respeito à alteridade. Produzir um texto exige do escritor conteúdo, posicionamento e finalidade. O alfabetizando da Educação de Jovens e Adultos, ainda mais no sistema de Educação Prisional tem muito mais a dizer, e a quem dizer. O que a escola precisa trabalhar é o como dizer. Da intenção à forma existe um caminho, um processo cognitivo, que na escrita passa pela aquisição do código escrito e por uma série de decisões sobre a escolha dos vocábulos e dos recursos linguísticos necessários à materialização da ideia. Nesse processo é fundamental que o professor oriente sua prática no sentido de desenvolver a autonomia do pensar considerando que ensinar a escrever é possibilitar ao aluno “dizer a sua palavra”, ou seja, ensinar a escrever textos é ensinar procedimentos de autoria, despertando assim a necessidade e o gosto por esse tipo de aprendizagem.

No entanto, a Educação de Jovens e Adultos do Sistema Prisional é uma realidade complexa e contraditória, na medida em que o espaço é marcado pela sujeição e assujeitamento. Nesse espaço, a estrutura autoritária predispõe de forma coercitiva ao processo de despersonalização, o que se choca com os princípios de uma educação emancipatória. Além disso, o próprio fazer docente está submetido às regras de segurança, tanto em relação ao material utilizado quanto à realização da aula em si, que pode ser suspensa de acordo as necessidades da instituição. Assim é preciso conciliar as normas de segurança e todo o aparato institucional com uma proposta pedagógica que em essência deveria possibilitar a autonomia. Delineia-se, então, o grande conflito: nesse espaço de obediência irrestrita às regras, como autorizar os sujeitos subjugados a “dizerem a sua palavra”? Considerando que:

Dizer sua palavra [...] não é apenas dizer “bom-dia” ou seguir as prescrições dos que, com seu poder, comandam e exploram. Dizer a palavra é fazer história e por ela ser feito e refeito. As classes dominadas, silenciosas e esmagadas, só dizem sua palavra quando, tomando a história em suas mãos, desmontam o sistema opressor que as destrói. É na práxis revolucionária, com uma liderança vigilante e crítica, que as classes dominadas aprendem a “pronunciar” seu mundo, descobrindo, assim, as verdadeiras razões de seu silêncio anterior (FREIRE, 1987, p. 208).

A docência na Educação de jovens e Adultos exige do educador experienciar diferentes organizações do trabalho pedagógico, considerando as especificidades e a heterogeneização tanto etária quanto de níveis de letramento. Esta diversidade propicia o trabalho de forma interdisciplinar e o estabelecimento da significação entre o conhecimento construído historicamente construído e os diversos saberes e necessi-

dades dos educandos. No entanto, o espaço prisional exige uma leitura ainda mais aprofundada tanto das relações de poder que ali se instituem, como também do dilaceramento moral de homens e mulheres que anteriormente marcados pela exclusão desde a mais tenra infância são outra vez excluídos e culpabilizados.

Considerando a dimensão do posicionamento inerente ao ato de escrever, o professor é o responsável por garantir em sala de aula o respeito à diversidade de opinião e deve abrir espaços para a expressão das diferentes visões de mundo a respeito dos múltiplos conflitos do mundo contemporâneo. Apenas em um espaço dialógico sem os entraves do preconceito e dos dogmas, o sujeito aprendente se sentirá autorizado a dizer sua palavra, o que sente, vê e pensa. Nesse sentido, o debate, a troca de experiências, a palavra falada deve preceder à palavra escrita, fortalecendo-se no diálogo, explicitando suas intenções e desenhando a si mesma como um projeto de escrita, pois como já anunciava Paulo Freire (1996), essa “leitura de mundo precede a leitura da palavra”.

Se a prática da produção escrita apenas para avaliação do professor já é por si só vazia quando se trata de crianças, o que dizer dessa prática com jovens e adultos apenados, sujeitos silenciados numa sociedade excludente na qual os diferentes gêneros textuais circulam, entrelaçam-se, reproduzem-se, permeando decisões e exigindo respostas. Para um trabalho efetivo de autoria na EJA Prisional é preciso planejar a escrita a partir das situações cotidianas e de temas contemporâneos e significativos para os alunos. É preciso dar vez e voz aos educandos para que expressem suas opiniões, reivindicações, perguntas, respostas, dúvidas e angústias. Ao professor, cabe pesquisar for-

matos, estabelecer pontes de acesso, sugerir formas de dizer, orientar, encaminhar.

No entanto, essa postura esbarra na própria estrutura do sistema prisional que pelo seu caráter de “desindividualização” dos sujeitos inviabiliza diversos procedimentos e atitudes e promove o assujeitamento. Tal assujeitamento advém da condição de submissão imposta pela própria dinâmica carcerária e consiste no imperativo da exclusão do direito de se ter vez e voz, ser ouvido e respeitado. Neste jogo de poder, o detento precisa se amoldar para servir ao funcionamento da instituição prisional, conforme analisa Foucault (2005, p. 118) “[é] dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado”.

Apesar dos limites impostos, não é possível abrir mão – no exercício da docência – de fazer da ação pedagógica o espaço para “uma reconciliação individual com o ato de aprender” (MAYER, 2006, p. 28).

Ampliar algumas possibilidades mesmo correndo alguns riscos, pois como docente é preciso assumir uma posição, considerando que

A experiência histórica, política, cultural e social dos homens e das mulheres jamais poder se dar “virgem” do conflito entre as forças que obstaculizam a busca da assunção de si por parte dos indivíduos e dos grupos e das forças em favor daquela assunção. A formação docente que se julgue superior a essas “intrigas” não faz outra coisa senão trabalhar em favor dos obstáculos. A solidariedade social e política de que precisamos para construir a sociedade menos feia e menos arestosa, em que podemos ser mais nós mesmos, tem a formação democrática e uma prática de real importância (FREIRE, 1996, p. 25).

Para assumir sua condição de sujeito, o homem precisa aprender a dizer a sua pa-

lavra. Paulo Freire (1987, p. 13) afirma que “com a palavra, o homem se faz homem. Ao dizer a sua palavra, pois, o homem assume conscientemente sua essencial condição humana”. Este é o sentido da escrita que deve nortear as práticas de ensino da escrita da palavra: ensinar a escrever para ser e estar no mundo (mesmo atrás das grades), para se fazer ver e ouvir, para participar, atuar, concordar, discordar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar a mediação pedagógica na prática da escrita enquanto procedimento de autoria no contexto de Educação Prisional evidenciou-se a possibilidade autoral de educandas em fase inicial da escrita, mesmo em um espaço tão adverso como o espaço prisional. Outrossim, o trabalho com a escrita no contexto educativo, ainda que num contexto de educação prisional, possibilitou a identificação da autoria nos textos produzidos e, ao mesmo tempo criou espaços para a experiência singular do ato de escrever, identificando igualmente nesse processo a contribuição da ação educativa na constituição do sujeito-autor na experiência da escrita, possibilitando ressignificar não só o que se escreve, mas também sua condição de sujeito-autor.

Ficou evidente que para um trabalho efetivo de autoria com os educandos jovens, adultos e idosos, também no espaço prisional, é preciso planejar a escrita a partir das situações cotidianas e de temas contemporâneos e significativos para os alunos, mesmo que nesse contexto. É preciso dar vez e voz aos educandos para que expressem suas opiniões, reivindicações, perguntas, respostas, dúvidas e angústias.

Considerando que a educação nas prisões ainda é vista como um benefício e não como um direito, amplia-se o desafio à im-

plementação de um projeto educativo de emancipação dos sujeitos. No entanto, apesar dos limites impostos, não é possível abrir mão – no exercício da docência – de fazer da ação pedagógica o espaço para “uma reconciliação individual com o ato de aprender” (MAEYER, 2006, p. 28), no qual seja considerada a identidade única do sujeito.

Ao professor, cabe pesquisar formatos, estabelecer pontes de acesso, sugerir formas de dizer, orientar, encaminhar e mediar esse processo. Além disto, a escuta atenta permite a construção de uma mediação docente, relação educando/educador, pautada na confiança e, a partir disto, a elaboração de um projeto de escrita com vistas à potencialização de uma autoria para além do delito.

Ficou evidente que no contexto da educação em prisões, e especificamente no trabalho educativo com as mulheres apenadas, foi necessário identificar o que elas sabiam, podiam e queriam dizer. Essa postura de escuta se ancorou na concepção de que a mulher que, embora autora de um delito, não podia ser espoliada de sua condição humana. Nesse espaço, o educador que atua no sistema prisional, não pode ser ingênuo, precisa estar atento aos indícios de dissimulação, não para condenar, mas sim, para compreender e assim, buscar para além dela, via mediação docente o essencial: a marca do humano. É essa identificação que torna possível uma relação sem preconceitos na direção de um projeto educativo, conseqüentemente, da autoria.

No entanto, possibilitar a autoria na escrita, implica ensinar a escrever e ensinar a escrever não pode prescindir da apropriação da norma padrão sob pena de se estimular uma escrita catártica, aquela que auxiliando na expressão dos sentimentos e em nada colabora para a inserção do sujei-

to na sociedade letrada como usuária eficiente da língua. O processo de construção da escrita é muito complexo, pois, vai muito além da decodificação e exige do sujeito aprendente a capacidade de compreender o funcionamento da língua nas esferas de circulação dos gêneros. Esta análise evidencia a possibilidade autoral de educandas em fase inicial da escrita, mesmo em um espaço tão adverso como a prisão e, ao mesmo tempo enfatiza a contribuição do ensino da escrita a partir de textos que abordem temas em contextos significativos, ou seja, textos que abordem situações reais ou que possibilitem o estabelecimento de relações com suas trajetórias de vida, para o desenvolvimento da autoria e acesso à cultura letrada.

Assim, a mediação docente na perspectiva da escrita autoral apresentada nesta pesquisa buscou conciliar a concepção de escrita enquanto possibilidade de interlocução e a reflexão sobre os usos da escrita com as suas regras ortográficas e sintáticas. Esta opção não significou a imersão nos exercícios estruturais e na memorização, mas sim, um compromisso assumido na relação educando/educador de trabalhar a aquisição da língua escrita como direito a ser conquistado e como instrumento de luta.

Considerando que a apropriação da norma padrão é um processo e a gradação da sua exigência precisa ser feita de forma personalizada, procurou-se respeitar os diferentes níveis de apropriação do sistema da escrita e as diversas trajetórias de aprendizagem.

Assim, foi necessário no percurso, desvelar o espaço da ação educativa tanto nos seus aspectos físicos quanto nas relações institucionais para contextualizar e justificar o esforço empreendido na construção da proposta interventiva e, ao mesmo tempo,

possibilitar a efetiva escuta das vozes que este trabalho procurou resgatar.

Buscou-se compreender, de modo inteiro, quem eram e o que tinham a dizer as educandas que estavam aprendendo a escrever. Suas histórias ouvidas e suas presenças vistas constituíram o *corpus* analisado nesse trabalho. São elas que nos contam, nos enleiam, confundem e instigam a continuar à procura de outras rotas, outros caminhos que nos permitam como docentes pesquisadoras trabalhar a escrita na escola, principalmente na prisão, como procedimento de autoria condição de ser e estar no mundo.

A produção escrita desenvolvida nesta pesquisa ressalta a importância das condições de produção e confirma que as aprendentes da escrita responderam de forma coerente aos enunciados significativos e adequados.

Desse modo, a relevância social deste trabalho é possibilitar a reflexão sobre a mediação docente na aprendizagem da escrita no contexto da educação em prisões, considerando a escrita como possibilidade humanizadora na medida em que o seu uso permitiu a mulheres privadas de liberdade a vivência do humano na valorização de suas trajetórias.

A produção escrita desenvolvida nesse contexto ressaltou a importância das condições de produção e confirma que as aprendentes da escrita responderam de forma coerente aos enunciados significativos e adequados. Desse modo, a relevância social deste trabalho foi possibilitar a reflexão sobre a mediação docente na aprendizagem da escrita no contexto da educação em prisões, considerando a escrita como possibilidade humanizadora na medida em que o seu uso permitiu às mulheres privadas de liberdade a vivência do humano na valorização de suas escritas. Ao se tornarem escribas

do que viviam, essas mulheres recriaram o mundo, na interpretação de si mesmas e na sua subjetivação. Ao escrever elas puderam, mesmo que por alguns instantes, ser autoras conscientes de suas histórias!!!

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.

_____. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

_____. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 30ª ed. São Paulo. 2007.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. 28ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **O Papel da Educação na Humanização**. Revista Paz e Terra, Ano IV, nº 9, Outubro, 1969.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: Nascimento da prisão**. 30ª. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

GERALDI, W. J. (Org.). **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991, p. 135-165.

KLEIN, L. R. **Alfabetização de Jovens e Adultos: questões e propostas para a prática pedagógica na perspectiva histórica**. Brasília: Universa, 2003.

LISPECTOR, C. **Seleta: seleção de Renato Cordeiro Gomes**. Rio de Janeiro, J. Olympio; Brasília, INL, 1975, pp. XV e XVI.

LOPES, A. R. C. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

MAEYER, Marc de. **Na prisão existe a perspectiva da educação ao longo da vida?** *Revista de Educação de Jovens e Adultos: alfabetização e cidadania*. Brasília, n. 19, 2006.

ONOFRE, E. M. C. **A Educação escolar entre as grades.** (Org.). Educação escolar entre as grades. São Carlos: Edufscar, 2007.

PORTUGUES, Manoel Rodrigues. **Educação de adultos presos.** Revista de Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 355-374, jul./dez. 2000.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** Campinas, SP: Mercado de

Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996. (Coleção Leituras no Brasil) 6ª ed. 2005.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.

Recebido em: 08/06/2020
Aprovado em: 20/06/2020

DIÁRIO DE AULA: AVALIAÇÃO DO ENSINO-APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PRIVADOS DE LIBERDADE

*Carla Poennia Gadelha Soares (UFC)**
<https://orcid.org/0000-0003-2176-6307>

*Tania Vicente Viana (UFC)***
<https://orcid.org/0000-0002-1749-6466>

RESUMO

Este artigo tem como objetivo investigar o modo como professores e alunos privados de liberdade narram as experiências referentes à avaliação do ensino-aprendizagem mediante a escrita de diários de aula. Metodologicamente, investiu-se em uma pesquisa de natureza qualitativa e colaborativa, na forma de estudo de caso. O trabalho ancorou-se nos estudos de Porlán (1987) e Zabala (2004) sobre o uso reflexivo do diário de aula para melhorar a prática docente e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos. Compuseram o palco da pesquisa as celas de aula de três unidades prisionais da região metropolitana de Fortaleza-CE. A amostra foi composta por 40 sujeitos, sendo 35 alunos privados de liberdade e 5 professores. Os resultados apontaram que a escrita do diário de aula favorece a sistematização sobre as práticas avaliativas, contribuindo para a realização de uma avaliação comprometida com a qualidade do desenvolvimento do aluno e do professor, na medida em que ela mesma já é um processo de reflexão sobre o ensinar e o aprender. Pelo caráter reflexivo e catártico, os professores e os alunos expuseram nos diários não apenas elementos do universo educacional, mas também de suas histórias de vida. Todos os docentes participantes da pesquisa revelaram mudanças de concepções sobre a avaliação do ensino-aprendizagem ao longo do uso pedagógico do diário de aula.

Palavras-chave: Educação. EJA. Prisão. Diários de aula.

ABSTRACT

CLASS DIARY: TEACHING-LEARNING ASSESSMENT IN THE CONTEXT OF YOUTH AND ADULT EDUCATION DEPRIVED OF THEIR LIBERTY

This article aims to investigate how teachers and students deprived of their

* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará. E-mail: poenniasoares@gmail.com

** Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. E-mail: coordenadorataniaviana@gmail.com

liberty narrate experiences related to the evaluation of teaching-learning through the writing of class diaries. Methodologically, we invested in a qualitative and collaborative research, in the form of a case study. The work was anchored in the studies of Porlán (1987) and Zabalza (2004) on the reflective use of the class diary to improve teaching practice and, consequently, students' learning. The research cells comprised the class cells of three prison units in the metropolitan region of Fortaleza-CE. The sample consisted of 40 subjects, 35 of whom were deprived of their liberty and 5 were teachers. The results showed that the writing of the class diary favors the systematization of the evaluative practices, contributing to the accomplishment of an evaluation committed to the quality of the development of the student and the teacher, as it is already a process of reflection on teaching and learning. Due to the reflective and cathartic character, teachers and students exposed in their diaries not only elements of the educational universe, but also of their life stories. All teachers participating in the research revealed changes in conceptions about the evaluation of teaching-learning throughout the pedagogical use of the class diary.

Keywords: Education. EJA. Prison. Class diaries.

RESUMEN

DIARIO DE CLASE: EVALUACIÓN DE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS PRIVADOS DE LIBERTAD

Este artículo tiene como objetivo investigar el modo como profesores y alumnos privados de libertad narran las experiencias referentes a la evaluación de la enseñanza-aprendizaje mediante la escrita de diarios de clase. Metodológicamente, se invistió en una investigación de naturaleza cualitativa y colaborativa, en la forma de estudio de caso. El trabajo se basó en los estudios de Porlán (1987) y Zabalza (2004) sobre el uso reflexivo del diario de clase para mejorar la práctica docente y, consecuentemente, el aprendizaje de los alumnos. Compusieron el escenario de la investigación las celdas de clase de tres unidades penitenciarias de la región metropolitana de Fortaleza-CE. La muestra fue compuesta por 40 sujetos, siendo 35 alumnos privados de libertad y 5 profesores. Los resultados señalaron que la escrita del diario de clase favorece la sistematización sobre las prácticas evaluativas, contribuyendo para la realización de una evaluación comprometida con la cualidad del desenvolvimiento del alumno y del profesor, en la medida que ella misma ya es un proceso de reflexión sobre el enseñar y el aprender. Por el carácter reflexivo y catártico, los profesores y los alumnos expusieron en los diarios no solo elementos del universo educacional, pero también de sus historias de vida. Todos los docentes participantes de la investigación revelaron cambios de concepciones sobre la evaluación de la enseñanza-aprendizaje a lo largo del uso pedagógico del diario de clase.

Palabras clave: Educación. EJA. Prisión. Diarios de clase.

INTRODUÇÃO

Miguel Zabalza (1949-)¹ começou a escrever diários na década de 1970, época em que estava cursando Pedagogia. O então universitário aceitou o desafio profissional de levar para morar consigo seis garotos considerados irrecuperáveis pelas instituições fechadas (reformatórios). A experiência tinha como finalidade explorar as possibilidades pedagógicas para auxiliar os denominados *delinquentes* na (re)construção dos valores indispensáveis ao bom convívio social.

O diário, segundo o catedrático hispano, pode ser entendido como um instrumento que permite ao autor um diálogo profundo consigo mesmo, à proporção em que trata de racionalizar os acontecimentos rotineiros, de descarregar as tensões internas acumuladas e de reconstruir os detalhes dos fatos ocorridos. Essas reflexões, além de possibilitar àquele que escreve um encontro mental com episódios significativos, podem favorecer à conscientização da necessidade de promover os ajustes necessários a uma prática mais coerente com os objetivos de vida pretendidos (ZABALZA, 2004).

Em função dessas características, Zabalza (2004) propõe aos educadores a adoção do diário de aula como instrumento de reflexão sobre o fazer pedagógico. Nessa propositura, o docente é convidado a escrever livremente sobre as ações vivenciadas durante o processo de ensino-aprendizagem. Ao narrar procedimentos didáticos, emoções, dúvidas, anseios e comportamentos discentes, o educador dispõe da possibilidade de, na medida em que problematiza questões, compreender o *como* e o *porquê*

da prática profissional que exerce. Desta feita, tem a chance de se tornar ele mesmo um pesquisador de sua prática, redimensionando, sempre que necessário, as intervenções pedagógicas.

Ante o exposto e segundo os resultados de pesquisa empreendida por Soares (2015), realizada nas celas de aulas das prisões da região metropolitana de Fortaleza-CE, os professores não têm o hábito de registrar de modo qualitativo a avaliação que fazem a respeito da aprendizagem de seus alunos, tampouco de refletir sobre a própria prática docente, o que tende a dificultar a ressignificação e o redimensionamento da prática em avaliação do ensino-aprendizagem em busca de efetivas melhorias (SOARES, 2015).

A partir da consciência dessa fragilidade, os professores que atuavam em três unidades prisionais da região metropolitana de Fortaleza-CE, resolveram adotar o diário de aula como instrumento de reflexão e qualificação da prática da avaliação do ensino-aprendizagem. A proposta de trabalho foi incorporada ao projeto político-pedagógico da unidade educativa e encaminhada para análise do Conselho Estadual de Educação (CEE), obtendo aprovação por meio do Parecer de nº 768, de 19 de outubro de 2015. A problemática que se apresenta nesta pesquisa é: o que professores e alunos ressaltam nos diários de aula sobre as práticas avaliativas no contexto de privação de liberdade?

DIÁRIO DE AULA: O QUE É, QUANDO, COMO E POR QUÊ?

Os diários de aula, na definição de Zabalza (2004, p. 13), “[...] são documentos em que professores e professoras anotam suas impressões sobre o que vai acontecendo em suas aulas”. O diário não é de uso exclusivo docente, podendo ser adotado inclusive pe-

1 Nascido em 1949, em Pamplona-Espanha, é licenciado em Pedagogia (1973), diplomado em Criminologia (1978) e doutor em Psicologia (1979) pela Universidad Complutense de Madrid (Angotti, 2006).

los alunos, que poderão narrar os episódios que mais lhe chamaram a atenção durante o processo de ensino-aprendizagem.

O diário é formado pelas notas tomadas por um professor ou aprendiz após ter realizado a observação de um momento de aula. É um instrumento que permite a reflexão e impele o narrador a observar com detalhes os processos e interações que mais se destacam em uma sala, tais como as reações pessoais, as discussões suscitadas, a interação entre os participantes da aula.

González-Prieto (2003, p. 45), por sua vez, descreve o diário de aula como sendo “[...] um dos instrumentos básicos de avaliação que deve elaborar qualquer docente que pretenda uma atitude reflexiva em seu trabalho”. O diário assume essa função a partir do momento em que deixa de ser exclusivamente um registro escrito para se converter progressivamente no eixo organizador de uma autêntica investigação profissional. Para que isso ocorra, é necessário que o narrador se debruce sobre o que escreveu a fim de realizar uma autoavaliação de seu trabalho. O diário, nesse sentido, pode funcionar como um guia para a reflexão sobre a prática, pois favorece a tomada de consciência do professor sobre seu processo de evolução e sobre seus modelos de referência.

Por tudo isso, Latorre (1996) concebe o diário de aula como um instrumento de formação docente. O autor justifica esse ponto de vista ao mencionar que a escrita do diário contribui para que o educador contraste o planejado e o efetivamente concretizado em sala de aula, avalie as reações dos alunos frente às situações propostas, registre o que ele próprio sentiu. “Os diários permitem aos professores revisar elementos de seu mundo pessoal que frequentemente permanecem ocultos à sua própria percepção enquanto está envolvido nas ações cotidianas de traba-

lho” (ZABALZA, 2004, p. 17). Desse modo, tornam-se instrumentos de melhoria da própria pessoa e da prática profissional que exerce.

Diante desse cenário, cabe indagar: quando convém escrever um diário de aula? Zabalza (2004) alerta que, para muitos professores, escrever é uma tarefa muito custosa, seja pela falta de hábito ou mesmo de motivação. Apesar de ser uma experiência muito interessante e satisfatória, é importante que o diário seja escrito quando houver um objetivo bem preciso. Afinal, escrever diários para simplesmente arquivá-los pode configurar perda de tempo. Zabalza (2004) aponta cinco ocasiões em que o diário pode ser um instrumento de alto valor formativo.

Em primeiro lugar, o catedrático recomenda a escrita do diário “[...] quando queiramos ou necessitamos ter um certo distanciamento das coisas que estamos fazendo ou da situação que estamos vivendo” (ZABALZA, 2004, p. 140). Escrever implica reconstruir o evento narrado, isto é, significa dar um passo atrás para observar em perspectiva o que se está narrando.

Zabalza (2004, p. 140) exemplifica essa questão do seguinte modo:

‘Acalme-se e conte-me o que aconteceu’, costumamos dizer quando nos deparamos com alguém que viveu alguma forte experiência e ainda se acha afetado por ela. O próprio fato de contar fará com que a situação se reconstrua desde parâmetros menos emocionais e o sujeito possa controlá-la melhor. Se, em vez de lhe pedir que nos conte, pedimos que ‘escreva’, estamos lhe solicitando um processo de reconstrução ainda mais laborioso, o que permite obter uma maior distância da coisa narrada e, com isso, um maior controle sobre ela.

O professor, plenamente envolvido na dinâmica da aula, nem sempre consegue refletir previamente antes de tomar uma decisão

imediate. De forma semelhante, na vida, costumamos reagir às diversas circunstâncias cotidianas de modo automático, sem nos perceber na ação e sem ponderar sobre as consequências dos nossos atos. No contexto da sala de aula nos presídios, a ausência da autoavaliação profissional docente pode resultar em problemas delicados. Nessa conjuntura, o diário emerge como um importante expediente para conduzir o docente a um reencontro reflexivo com eventos ocorridos em sala de aula.

Durante a escrita do diário, o narrador tem a chance de fazer uma retrospectiva dos fatos, ligando-os ao presente e projetando novas ações para o futuro. O distanciamento da ação, ao livrar quem escreve de todo tipo de pressão, favorece a reflexão sobre aspectos importantes da prática pedagógica que passaram despercebidos na correria do dia a dia.

Zabalza (2004, p. 141) traz para a discussão a segunda ocasião em que escrever um diário pode trazer resultados extremamente satisfatórios para quem escreve, a saber: “[...] quando se participa em trabalhos que implicam um forte envolvimento pessoal”. A docência é uma atividade extremamente relacional. O forte envolvimento afetivo dos professores com seus alunos é fator de desgaste, mas também de realização, prazer e gratificação.

A profissão docente caracteriza a dualidade entre saber e afeto, pois o professor está sempre vivenciando relações interpessoais, gerenciando situações imprevisíveis e lidando com expectativas diversas. A sala de aula, nesse sentido, converte-se em ambiente propício para expressão de sentimentos, emoções, sonhos, medos. Lidar com essa carga emocional é tarefa complexa para a maioria dos docentes.

Ser professor, no contexto carcerário, significa lidar diariamente com circunstâncias

tensas dentro da prisão, confrontar-se com condições de trabalho insalubres e investir no desafio de ensinar e de acolher verdadeiramente o sujeito privado de liberdade. É preciso lembrar que, sem o acolhimento, vem a recusa, a exclusão, que resulta na impossibilidade de estabelecer um vínculo de trabalho educativo com quem quer que seja.

O professor não passa incólume diante de tudo o que acontece em seu entorno. Ele sofre frente à violência que desumaniza e brutaliza os hóspedes do cárcere. Ele sente aflição em virtude dos obstáculos à qualidade da prática pedagógica. Nesse contexto, “[...] o diário nos permite ‘nos contar’, pôr para fora os demônios que às vezes acumulamos e consegue que vivências e sentimentos nem sempre controláveis passem a ser ‘narração’, quer dizer, algo externo e construído por nós mesmos” (ZABALZA, 2004, p. 141).

A terceira ocasião apontada por Zabalza (2004, p. 141), em que o diário pode ser um recurso de alto valor formativo, é “[...] quando se quer aclarar um pouco o próprio estilo de trabalho”, pois, ao escrever um diário de aula, a pessoa tem a oportunidade de conhecer melhor tanto o que vai acontecendo no dia a dia (perspectiva sincrônica), quanto à forma como as coisas vão evoluindo ao longo de todo o período registrado nos escritos (perspectiva diacrônica). O diário, nesse sentido, tem o potencial de contribuir para o autoconhecimento de quem escreve.

O que antes eram ideias, experiências e impressões vai se convertendo em realidade analisável a partir do momento em que se torna documento escrito. Como a narração se torna algo visível e permanente, o professor tem a chance de revisitar e analisar os seus escritos sempre que julgar necessário. Porlán (1987) sugere que o processo de avaliação da própria prática tende a se

tornar ainda mais fértil quando conta com a colaboração de um facilitador externo, que tem por função ajudar o docente a descortinar o que ele ainda não consegue perceber sozinho e, conseqüentemente, favorecer o aperfeiçoamento da prática.

Isso posto, professores, sozinhos ou com a colaboração dos facilitadores, terão a oportunidade de avaliar, por meio do diário de aula, os contrastes que costumam existir entre o que querem fazer, o que realmente fizeram, o que acreditam ter feito e o que, de fato, deveriam ter realizado na ocasião da aula. Zabalza (2004, p. 23) afirma que “[...] os professores serão melhores profissionais tanto quanto mais conscientes forem de suas práticas, quanto mais refletirem sobre suas intervenções”.

Porlán e Martín (1999) também comungam desse pensamento ao declararem que, quando o docente submete as suas concepções a outros pontos de vista (de outros professores, de alunos, de educadores alheios à escola, dentre outros) costumam aparecer contradições e evidências que podem levá-lo à modificação, ampliação ou substituição de suas próprias crenças por outras que ofereçam uma maior potencialidade explicativa aos problemas didático-pedagógicos que possam lhe preocupar.

O quarto momento propício à escrita do diário de aula, segundo Zabalza (2004, p. 142), é “[...] quando sentimos que estamos muito pressionados e/ou acumulando muita tensão interna”. Sabemos que o cotidiano docente é marcado por inúmeros conflitos, por demandas inesperadas, por urgências e muitas vezes por situações que extrapolam o âmbito pedagógico.

Somados a esses aspectos, o fato de as salas de aula serem localizadas dentro do ambiente prisional requer do educador outras habilidades interpessoais essenciais para

atuar em contexto de estresse e de tormentos físicos, morais e psicológicos, dentre as quais citamos: a aptidão para lidar com interesses diversos e contraditórios (o professor deve manter uma relação de proximidade com presos e agentes penitenciários, isto é, com dois grupos que ocupam posições quase sempre antagônicas); a capacidade de abstração (não raras vezes, o docente necessita se desconectar dos ruídos, falas e gritos advindos das celas para se manter concentrado no conteúdo das interações que estão acontecendo na sala de aula); e a imparcialidade necessária para não fazer julgamentos (o educador não deve fazer distinção no tratamento aos alunos em decorrência dos crimes que praticaram).

Isso tudo impacta fortemente o estado emocional do professor. A esse respeito, Zabalza (2004) afirma que o diário pode oferecer ao educador um excelente mecanismo de *catarse*², uma vez que permite abrir canais para a tensão interna sair por meio da escrita. É digno pontuar que o diário, por si mesmo, não resolve problemas, mas ajuda a tomar consciência deles e, possivelmente, a enfrentá-los. Na mesma direção, Soares (2015) aponta que as transformações não são advindas unicamente da prática escritora, mas do uso reflexivo que se faz sobre ela.

Por último, Zabalza (2004, p. 143) sugere a escrita do diário “[...] quando se está participando de alguma pesquisa, de alguma avaliação ou de algum processo em que seja importante documentar os passos e a evolução das diversas dimensões do trabalho em curso (incluída nossa própria situação pessoal)”. O diário se reveste de maior importância nas situações em que o processo

2 A *catarse* é um conceito filosófico que significa limpeza e purificação. Na Psicologia, significa a liberação de emoções ou tensões reprimidas (HOUAISS; VILLAR; FRANCO, 2009).

realizado tem um sentido formativo – como é o caso de nossa pesquisa – e não apenas de simples constatação.

Neste trabalho, a escrita do diário tem o potencial de oferecer subsídios para que os docentes entendam como e quando realizam a avaliação da aprendizagem, o que mais valorizam nesse momento, o que os discentes sentem e pensam sobre a sua forma de avaliar. Convém assinalar que esta pesquisa pretende ultrapassar a mera descrição de como ocorre a avaliação do ensino-aprendizagem dentro do contexto prisional e deseja ir ao encontro de uma prática avaliativa efetivamente comprometida com a qualidade da aprendizagem de jovens e adultos encarcerados.

Importa doravante refletir com base na seguinte questão: Como escrever um diário de aula? Nossa discussão gira em torno de cinco aspectos considerados por Zabalza (2004) como importantes na escrita de um diário, a saber: i) solicitação, ii) periodicidade, iii) quantidade, iv) conteúdo e v) duração.

Zabalza (2004, p. 144) define *solicitação* como sendo a “[...] instrução que se dá a quem vai realizar o diário”, quando a ideia da escrita não surge por iniciativa própria. Porlán (1987) considera que o propósito fulcral do diário de aula é se tornar um documento narrativo do pensamento do professor. Importa, nesse sentido, captar a versão que o docente dá de sua própria atuação em aula. Assim, é pertinente fazer solicitações abrangentes de modo que seja o próprio professor quem escolha o que é importante contar. O diário, dessa maneira, vai se construindo de uma forma mais autônoma e pessoal.

A *periodicidade* indica a frequência com que o diário deve ser escrito. Apesar do nome *diário*, não há necessidade de o professor escrever todos os dias (OSPINA, 2003). Zabalza (2004) destaca três critérios

que devem ser observados com relação à periodicidade da escrita, a saber: a regularidade, que garante a continuidade e sistematicidade das anotações; a representatividade dos fatos narrados, que faz com que o diário seja um reflexo o mais fiel possível da realidade que se deseja compartilhar; a continuidade dos fatos, isto é, deve-se atentar para a necessidade de oferecer ao leitor uma visão diacrônica dos eventos narrados. Os registros não têm uma rigidez ou um período predeterminado para serem feitos. Cada professor escreve de acordo com o que julga importante registrar. Ele é quem estabelece a periodicidade do registro.

A *quantidade* é um aspecto que costuma preocupar quem vai escrever. Com relação a isso, Zabalza (2004, p. 145) afirma que “[...] o importante é garantir que haja informação suficiente para poder extrair dela a visão das coisas que o narrador quer refletir no texto”. Assim, é a característica de escrita do narrador que vai determinar a quantidade do texto. Não é quantidade que importa, mas sim a riqueza informativa que o diário apresenta. É conveniente anotar tudo o mais imediatamente possível a fim de não esquecer algum aspecto relevante.

No que concerne ao *conteúdo*, convém esclarecer que, apesar da demarcação espacial contida no título *diário de aula*, nada impede que outros âmbitos da atividade educacional possam ser igualmente refletidos durante a escrita. De modo consensual, Porlán (1987) afirma que o conteúdo pode ser qualquer assunto que, na opinião de quem escreve, seja relevante. O diário, nessa perspectiva, é um documento narrativo que serve para registrar acontecimentos, pensamentos e sentimentos que têm verdadeira importância para o autor. Nesse sentido, quando nos deparamos com um texto dessa natureza, somos capazes de perceber o esta-

do de ânimo do narrador e de acompanhar a sua ação nos detalhes em que ele deixou entrever. Não convém ao pesquisador censurar nenhum tipo de expressão escolhida pelo narrador (palavrões, desqualificações de pessoas ou instituições, insultos, etc.).

A *duração*, por último, refere-se ao tempo durante o qual se deve escrever o diário. Segundo Zabalza (2004, p. 146) “[...] convém limitar a duração do processo em função das características da atividade a ser documentada”. No caso de nosso estudo, os professores escreveram diários de março de 2015 a dezembro de 2016, com alguns meses de interrupções em virtude das férias escolares e paralisações das aulas por motivo de rebeliões. Conforme já pontuamos, o importante é que os registros ofereçam ao leitor um entendimento sobre a evolução dos fatos narrados.

Finalmente, respondemos à última questão proposta nesta seção do trabalho: “por que é relevante escrever um diário de aula?”. González-Prieto (1996), Porlán (1987) e Zabalza (2004) são unânimes ao apontar o diário de aula como recurso para o desenvolvimento permanente do profissional da docência. Esse último estudioso faz uso do seguinte argumento:

Os diários contribuem de uma maneira notável para o estabelecimento de uma espécie de círculo de melhoria capaz de nos introduzir em uma dinâmica de revisão e enriquecimento de nossa atividade como professores. Esse círculo começa pelo *desenvolvimento da consciência*, continua pela obtenção de uma *informação analítica* e vai se sucedendo por meio de outras séries de fases, a *previsão da necessidade de mudanças*, a *experimentação das mudanças* e a *consolidação de um novo estilo pessoal de atuação*. (ZABALZA, 2004, p. 11, grifos do autor).

O diário de aula oferece ao docente possibilidades diversas para o desenvolvimento

de práticas reflexivas, uma vez que lhe permite revisitar o que fez, avaliar retrações e avanços, aperfeiçoar ações, reconstruir movimentos, qualificar fazeres. Ao ler o que escreveu, o professor tem a chance de fazer uma releitura de si e de projetar novas ações para o futuro. Sob esse prisma, o diário de aula se converte em valioso instrumento de aprendizagens, avaliação, pesquisa e formação. Em função dessa potência formativa, torna-se relevante investir na escrita de um diário.

METODOLOGIA

Realizamos uma pesquisa de natureza qualitativa e colaborativa, na forma de estudo de caso. As amostras que compõem essa investigação são intencionais, em conformidade com os objetivos do estudo, e caracterizadas pelos seguintes públicos: i) 35 alunos privados de liberdade matriculados na modalidade EJA, na etapa do Ensino Fundamental; e ii) 5 professores pedagogos.

A construção dos dados ocorreu no período de março de 2015 a dezembro de 2016. Com relação aos instrumentos de coleta de dados, adotamos a entrevista semiestruturada e realizamos também a análise de documentos (diários de aula).

As entrevistas ocorreram durante os meses de março de 2015 a dezembro de 2016 dentro de cada unidade prisional, em espaços diversos, tais como: sala de aula, quadra esportiva e gaiola³ da cela. Em todos esses momentos, procurávamos minimizar os desconfortos inerentes ao ambiente prisional. Não pudemos evitar, contudo, que alguns episódios interrompessem o nosso

3 Gaiola é um espaço que fica entre as vivências e os corredores de um presídio. Quando um preso necessita sair de sua cela, por exemplo, ele é colocado dentro da gaiola que o separa dos demais presos, para, somente depois, de modo seguro, ser retirado pelos agentes penitenciários.

diálogo, como vistorias surpresa, princípios de motim, dentre outros.

Com relação aos diários de aula, entregamos um caderno a cada um dos participantes da pesquisa e elencamos algumas perguntas que pudessem servir de inspiração aos colaboradores, explicitando que eles não precisavam se ater às questões propostas. As sugestões giravam em torno de diversos aspectos relacionados à avaliação do ensino-aprendizagem, que objetivavam estimular os professores a pensar sobre suas motivações para avaliar, suas práticas avaliativas recorrentes, seu modo de apreender as sensações dos educandos ao serem avaliados, os procedimentos metodológicos empregados na avaliação, os instrumentos mais utilizados, dentre outros. Os alunos, por seu turno, foram instigados a escrever sobre como percebiam o ensino intramuros, como aprendiam mais facilmente, quais estratégias docentes lhes pareciam mais interessantes, em que momentos se sentiam avaliados, como se sentiam nesses momentos e como eles avaliavam o processo de ensino-aprendizagem.

SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS PELOS ALUNOS À AVALIAÇÃO DO ENSINO-APRENDIZAGEM

Nesta seção do trabalho, analisaremos os significados que os alunos privados de liberdade atribuem à avaliação do ensino-aprendizagem na escola intramuros. Os dados coletados são advindos dos textos extraídos dos diários de aula e do resultado da aplicação de entrevistas semiestruturadas realizadas com 35 estudantes matriculados no Ensino Fundamental (2º ao 9º ano) de três unidades prisionais da região metropolitana de Fortaleza.

Onofre (2011, p. 269) alerta para o fato de que “[...] não se tem dado importância ao

que os aprisionados têm a dizer; eles são destituídos de qualquer forma de diálogo; é sempre em torno deles que as pesquisas e as propostas são pensadas e não com eles”. Em vista disso, consideramos fundamental valorizar o detento como ser social, político, capaz não apenas de refletir sobre o meio circundante, mas também de ajudar em sua transformação. Portanto, em nossa pesquisa, demos espaço às vozes das pessoas que vivenciam a educação escolar em prisões e *com* elas construímos conhecimentos que visam contribuir com a melhoria da avaliação do ensino-aprendizagem praticada no cárcere, em especial, a realizada no âmbito do estado do Ceará.

No que diz respeito ao âmbito da educação em prisões, os alunos colaboradores atribuíram os seguintes significados à avaliação do ensino-aprendizagem: avaliação como experiência classificatória; como diagnóstico da aprendizagem e como instrumento de poder.

Adiante refletimos sobre os depoimentos que consideram a avaliação do ensino-aprendizagem como um meio que serve para classificar os alunos de acordo com a qualidade da aprendizagem.

Eu gosto do tipo de prova que a professora passa. Vem tudo bem bonitinho para gente, xerocado, com imagens, textos legais. [...] O único problema é quando a prova é feita para o professor se livrar da gente. (Águia, 26 anos, cearense, solteira, tráfico de drogas, estuda há 3 anos. Entrevista. 07/08/2016).

Ontem fizemos uma prova que era de escrever e de marcar também. Eu tive dificuldade, pois faltei muita aula por conta da tuberculose. Não é dessa vez que vou para turma dos mais sabidos, mas isso não me incomoda nem um pouco. Não tenho vergonha, pois estou aqui para aprender. (Biguá, 61 anos, cearense, união estável, tráfico de drogas, estuda há 4 anos. Diário de aula. 18/08/2015).

Hoje foi dia de avaliação aqui na sala. O professor passou uma prova para ver quem vai passar para a sala do outro professor. Estava fácil e dava sempre para entender o que o professor queria saber. O B.O⁴ é que ninguém quer ir para a outra sala porque nossa turma se dá muito bem, mas o professor fica dizendo que temos que passar de série, que é para o nosso bem. Não quero ir. Errei tudo de propósito. (Canário, 51 anos, cearense, casado, cárcere privado, estuda há 4 anos. Diário de aula. 19/08/2015).

A professora chegou na sala dizendo que ia passar uma avaliação para gente para ver quem já estava pronto para passar. Sinceramente, eu acho que a gente deveria ter o direito de dizer se quer passar ou não para outra sala. Lá na outra sala é cheio de piranguero. (Tiê, 30 anos, cearense, união estável, estupro, estuda há 2 anos. Entrevista. 05/09/2016).

Hoje o tempo fechou na sala porque o professor explicou que ia fazer a avaliação de português com a turma. [...] Preso não tem direito de escolha nunca. Vai ser muito complicado se eu for obrigado a mudar de sala. (Bem-te-vi, 62 anos, cearense, solteiro, tráfico de drogas, estuda há 2 anos. Diário de aula. 25/09/2015).

Quem ler esse diário, por favor, avise ao diretor da escola que a massa não pode se misturar com quem é do crime. Isso tem que ser levando em consideração na hora de fazer aquela prova. (Gavião, 52 anos, cearense, casado, Maria da Penha, estuda há 3 anos. Diário de aula. 29/09/2015).

Eu gosto muito de estudar. Mesmo doente, venho para escola. Mas se for para eu passar de série, não venho mais. (Garça, 33 anos, cearense, casada, tráfico de drogas, estuda há 2 anos. Entrevista. 07/11/2016).

Um dia, o professor disse que eu tinha passado na prova e que eu podia passar de série. Era para eu ficar feliz, mas não fiquei.

4 .O. é uma sigla referente a Boletim de Ocorrência. É utilizada na linguagem informal como sinônimo de “problema”.

(Mariquita, 25 anos, cearense, solteira, tráfico de drogas, estuda há 2 anos. Entrevista. 07/11/2016).

Avaliação é tudo igual. Avaliação lá das escolas de fora servem para reprovar. Avaliação criminológica serve para mostrar que o criminoso não está recuperado, que ainda é um vagabundo. Avaliação aqui serve para separar as que aprendem das que não aprendem. (Andorinha, 30 anos, sergipana, solteira, homicídio, estuda há 4 anos. Entrevista. 18/11/2016).

Eu sei que preso não é amigo de ninguém. A gente é irmão só enquanto dá certo. A vida ensinou que a gente tem que confiar desconfiando. Se a gente errar, uma hora é cobrado pelo erro. [...] Para conseguir um clima de paz aqui na sala já demorou bastante, pois a gente tem muitas regras que, às vezes, podem não bater com a regra dos outros. Então eu acho que separar agora por conta da prova não seria muito bom. (Pombo, 26 anos, cearense, casado, estupro, estuda há 2 anos. Entrevista. 26/09/2016).

Hoje a cadeia estava muito calma. Quando fica assim é sinal de que algo sinistro vai acontecer. Para piorar a nossa tensão, a professora passou aquela provinha que diz se a gente vai passar de série. Eu acho que ela só passou porque achou que a gente pudesse se distrair e esquecer um pouco do clima ruim da cadeia, mas não adiantou nada. Ninguém esquece um mal com outro mal. (Curió, 35 anos, paraibano, união estável, receptação, estuda há 4 anos.. Diário de aula. 07/03/2016).

A avaliação ajuda o professor a separar os alunos que já estão no estado mais avançado daqueles que estão mais atrasados. (Bicudo, 27 anos, cearense, união estável, tráfico de drogas, estuda há 2 anos.. Entrevista. 10/03/2016).

As narrativas dos estudantes se referem à aplicação da Avaliação Diagnóstica para fins de promoção que é aplicada pelos professores que atuam nas salas de Ensino Fun-

damental e tem por objetivo possibilitar aos alunos matriculados nos anos iniciais (1º ao 5º ano) a oportunidade de serem promovidos para outros níveis de ensino (6º ao 9º ano) dentro da mesma etapa de escolaridade, conforme seu desempenho acadêmico. Para progredir, o estudante deve ter aproveitamento igual ou superior a 80% da prova escrita, além de desempenho satisfatório na Redação. O resultado das provas não é registrado por meio de notas, mas de um relatório individual que contém a descrição do desempenho discente.

Com relação ao instrumento avaliativo, os alunos teceram comentários de diversas naturezas, a saber: i) sobre a estética (“vem tudo bem bonitinho para gente, xerocado, com imagens, textos legais”); ii) sobre o tipo de questão solicitada (“era de escrever e de marcar também”); iii) sobre a linguagem empregada (“dava sempre para entender o que o professor queria saber”) e iv) sobre a complexidade (“estava um pouco parecida com os deveres que ele sempre passa”).

As provas discutidas aqui têm um objetivo claro: classificar os educandos em aptos ou inaptos a progredirem para o nível de aprendizagem seguinte (6º ao 9º ano do Ensino Fundamental). Para Demo (2010), avaliar é sempre classificar, no entanto, é fundamental que o professor administre pedagogicamente essa classificação. Isto é, depois de detectada claramente a posição favorável ou desfavorável do estudante no que diz respeito aos conteúdos trabalhados é necessário criar estratégias para garantir o pleno direito de aprender dos educandos.

Contrariando nossas expectativas, os alunos revelaram incômodo com a possibilidade de serem promovidos em consequência de bons resultados nas provas, como é possível verificar nos seguintes excertos extraídos das narrativas discentes: “a prova é

feita para o professor se livrar da gente”, “eu não queria mudar de sala” e “se for para eu passar de série, não venho mais”.

Para os estudantes, obter um bom desempenho na avaliação pode resultar no seu afastamento dos colegas de classe e do professor, isto é, de pessoas com quem construiu ao longo do tempo uma relação de confiança. Em função disso, o aluno Canário admite: “Não quero ir. Errei tudo de propósito”. Além disso, ao confidenciar que “[...] o tempo fechou na sala porque o professor explicou que ia fazer a avaliação diagnóstica”, o aluno dá uma amostra de como o clima escolar se vê afetado negativamente em função da aplicação da prova. Percebemos, assim, que os aprendizes valoram muito mais a qualidade das relações interpessoais do que a possibilidade de certificação pelo término da escolaridade.

Sobre esse tema, Gadotti (1993, p. 128) afirma que “[...] uma das formas de avaliar a educação de adultos é avaliar o grau de solidariedade que foi criado entre o grupo”. Para o estudioso, ainda é muito comum, nas escolas, a avaliação da quantidade de conhecimentos adquiridos. Na Educação de Jovens e Adultos (EJA), no entanto, é crucial avaliar a qualidade dos conhecimentos construídos, isto é, a qualidade política que a Educação consegue produzir em seus alunos.

Assim, a lógica que impera na escola da prisão difere da lógica das escolas extramuros no que diz respeito à promoção escolar. Nestas, na maioria das vezes, não importam os meios utilizados para se obter um resultado satisfatório na prova, o que vale é conseguir a aprovação. Para os alunos reclusos, por sua vez, a aprovação implica ter que se submeter a um novo contexto de aprendizagem, com novos alunos e professores, como mostra o seguinte depoimento: “Fizemos uma prova hoje e quem conseguir acertar

tudo vai para outra sala. Pode até ser que seja bom, mas a novidade sempre deixa a gente *cabreiro*. A gente não pode abrir mão da única coisa que é boa aqui”.

Um alerta sobre a questão da segurança é feito por outro aluno ao dizer: “quem ler esse diário, por favor, avise ao diretor da escola que a massa não pode se misturar com quem é do crime. Isso tem que ser levado em consideração na hora de fazer aquela prova”. A sala de aula, nessa perspectiva, passa a sofrer influências das regras da prisão que estabelecem que a interação entre os presos se dará apenas dentro de grupos preestabelecidos. Em outras palavras, para que o aluno possa interagir com os educandos de outras turmas, na maioria dos casos, ele deve obter autorização dos líderes das alas onde vivem no presídio.

Haydt (2004, p. 55) alerta que “[...] a avaliação não tem um fim em si mesma, mas é um meio a ser utilizado por alunos e professores para o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem”. Nessa perspectiva, a eficácia de qualquer tipo de avaliação depende do encaminhamento dado a seus resultados, tendo em vista que devem ser utilizados por alunos e professores: aos primeiros, serão fornecidas informações importantes sobre seu desempenho e, aos segundos, serão oferecidos elementos que deverão servir para orientar e aprimorar seus procedimentos didáticos. Percebemos, no entanto, que alguns alunos chegam a forjar resultados insatisfatórios ou ainda optam por faltar à aula no dia da aplicação da prova, afetando de modo negativo a dinâmica do ensino-aprendizagem.

Observamos, por outra parte, que os alunos só oferecem resistência em serem avaliados quando sabem da possibilidade de os resultados serem utilizados para fins de promoção. Em outras palavras, a ava-

liação da aprendizagem realizada no cotidiano escolar não assusta, pelo contrário, estimula os educandos a tentarem atingir resultados cada vez mais satisfatórios. Vejamos os momentos em que outros educandos definiram a avaliação como importante momento para a obtenção do diagnóstico da aprendizagem.

Com efeito:

É na hora do dever que vejo o que aprendi. Nem sempre consigo responder sozinho às questões, mas eu acho que é normal ser assim no começo. É igual a dirigir. O instrutor explica como faz baliza, mas, no começo, vou sentir dificuldade de fazer a baliza sozinho. Depois de muito tentar é que a gente consegue aprender de verdade. O dever é tipo um treino. (Pica pau, 29 anos, cearense, união estável, estelionato, estuda há 2 anos. Entrevista. 14/09/2015).

A professora costuma passar uma tarefa e vai passando na cadeira da gente para olhar como estamos nos saindo. Isso é bom porque, às vezes, a gente tem vergonha de perguntar em voz alta. (Jandaia, 27 anos, baiana, viúva, furto. Entrevista. 03/08/2015).

Quando a gente responde o dever é que aparecem as dúvidas e a gente pergunta ao professor. (Papagaio, 22 anos, cearense, solteiro, homicídio, estuda há 4 anos. Entrevista. 06/08/2015).

Na tarefa de hoje, a gente tinha que responder umas perguntas e apresentar lá na frente alguma doença, dizendo os principais sintomas e mais o que a gente soubesse. No começo, a gente não sabia muito bem como falar, mas o professor foi ajudando a gente, dando umas dicas. No final, todo mundo parecia um médico falando. (Quero-quero, 35 anos, baiano, união estável, receptação, estuda há 5 anos. Entrevista. 13/08/2015).

A professora passou uma redação sobre uma doença e disse que queria ver como estava a nossa escrita. Antes de escrever de caneta, a gente fez o rascunho e ela mostrou os erros e corrigiu. Só passamos a limpo depois que

estava tudo certinho. (Pardal, 30 anos, cearense, solteiro, furto, estuda há 4 anos. Entrevista. 14/04/2015).

Nós fizemos toda a parte escrita da tarefa numa aula e ficamos de apresentar o trabalho na outra aula. Antes de ir lá falar para todo mundo ouvir, a professora fez um ensaio e foi dizendo as partes que precisavam ajeitar para ficar melhor. Quando ela faz isso, a gente fica sem medo. Ela diz assim: eu já sei que você aprendeu. Vá lá e mostre para os seus colegas o que você aprendeu! (Pitiguari, 29 anos, paraense, união estável, homicídio, estuda há 5 anos. Entrevista. 14/04/2015).

Foi muito interessante a atividade que o professor trouxe sobre meningite. Foi importante para a gente perceber que não sabia de nada sobre essa doença. A gente só ouvia falar que alguém tinha morrido aqui no xadrez disso, mas não sabia o que era importante saber. Dá para se prevenir. (Rolinha, 25 anos, cearense, solteira, tráfico de drogas, estuda há 3 anos. Diário. 14/04/2015).

Nos trechos destacados, os alunos percebem a aplicação de atividades como um importante momento de diagnóstico da qualidade da aprendizagem, ao mencionarem que: “é na hora do dever que vejo o que aprendi”; “a professora costuma passar uma tarefa e vai passando na cadeira da gente para olhar como estamos nos saindo”; “a professora passou uma redação sobre uma doença e disse que queria ver como estava a nossa escrita”.

Vasconcellos (2008) concorda que: o que se espera de uma avaliação, numa perspectiva transformadora, é que seus resultados constituam parte de um diagnóstico e que, a partir dessa análise da realidade, sejam tomadas decisões sobre o que fazer para superar os problemas constatados. Nessa mesma direção, Machado (1995) acrescenta que a avaliação diagnóstica serve não apenas para que as dificuldades dos alunos sejam detec-

tadas, mas também para que os professores reflitam sobre sua forma de ensinar. Sendo assim, o diagnóstico deve servir como ponto de partida para a execução das intervenções necessárias no processo de ensino-aprendizagem.

Dentro dessa perspectiva, os depoimentos dos colaboradores revelaram que os docentes, após diagnosticarem as dificuldades dos alunos na realização da atividade, faziam intervenções com o fito de garantirem o êxito na construção do conhecimento, conforme ratificamos nos excertos seguintes: “no começo, a gente não sabia muito bem como falar, mas o professor foi ajudando a gente, dando umas dicas”; “antes de escrever de caneta, a gente fez o rascunho e ela mostrou os erros e corrigiu”; “a professora fez um ensaio e foi dizendo as partes que precisavam ajeitar para ficar melhor”.

Ainda a respeito da atividade avaliativa, importa mencionar que ela foi proposta aos alunos em abril de 2015, época em que houve um surto de meningite nos presídios do Ceará e, ainda assim, muitos detentos resistiam à vacinação. A escola, nesse sentido, em parceria com o Núcleo de Saúde (Nusau), da Sejus-CE, empenhou-se em divulgar as informações sobre a doença e a orientar sobre a importância da imunização.

Ribetto et al. (2013, p. 113) destacam a importância da interação entre o cotidiano dos educandos e o currículo escolar:

[...] creio que uma escola que não consiga conectar o cotidiano de seus alunos com o currículo deixa de cumprir um objetivo da maior importância: vincular-se com o contexto, única maneira de ajudar os alunos a melhorar o entendimento de sua realidade e a comprometer-se com sua transformação.

Para Rubem Alves (2004), investir no conteúdo sem motivar os alunos para dar significados a ele consiste em séria falha pe-

dagógica. Nessa esteira, Paulo Freire (2013) orienta que o educador jamais deve abordar conteúdos que pouco ou nada tenham a ver com os anseios, com as dúvidas, com as esperanças, com os temores dos educandos. Gadotti (1993, p. 124) acrescenta que “[...] o adulto não quer passar por banco da escola de novo, como a criança, os filhos e os netos dele estão passando. Ele quer ter outra relação com os conteúdos que são transmitidos, uma relação imediata com aquilo que o professor diz em sala de aula”.

A avaliação como instrumento de poder também foi citada pelos colaboradores durante a pesquisa. A avaliação, nessa concepção, serve muito mais para por o educando à prova do que para auxiliá-lo em sua aprendizagem. Habitualmente, ocorre num momento tenso, que deixa evidente as relações de poder entre alunos e professores. Além disso, serve para controlar as condutas dos educandos, seja no âmbito comportamental, seja na dimensão emocional, conforme verificamos nas declarações que seguem.

Quando está perto do Enem e do Encceja, a professora sempre passa simulado. Eu acho importante porque a gente vai se preparando para prova. O problema é que, toda vida que tem simulado ou prova, a gente não pode faltar à aula de jeito nenhum porque, se faltar, algum benefício nosso é cortado. A professora fala para diretor do presídio e ele tira os nossos direitos. [...] Às vezes, corta o banho de sol, o jogo de futebol, o culto. Aí a gente vai para aula mesmo com dor de dente para não prejudicar a maioria, mas a gente fica ali só de corpo presente mesmo. (Azulão, 26 anos, cearense, união estável, tráfico de drogas, estuda há 2 anos. Entrevista. 22/09/2016).

Ontem eu fiquei muito triste porque o professor chamou o agente penitenciário para tirar um aluno da sala. Eu achei que aquilo foi um exagero, pois o cara foi para a tranca. [...] O professor passou uma prova e pe-

diu para todo mundo ficar em silêncio. O cara ficou tirando onda e o professor perdeu a paciência. [...] Eu sei que sou preso e que não posso discordar de um cidadão, mas eu posso, pelo menos, escrever que tenho essa opinião. (Albatroz, 61 anos, cearense, união estável, tráfico de drogas, estuda há 4 anos. Entrevista. 23/11/2015).

O professor explicou o que era um autorretrato e passou um dever bem *maneiro*. Depois explicou o que era uma avaliação de si mesmo e pediu para cada um fazer uma redação sobre isso. No final, nós falamos sobre as aulas e sobre o professor. Mas só fizemos isso porque ele pediu. [...] Só que um malandro da sala foi dizer que achava o professor muito ignorante e que, às vezes, as aulas eram maçantes. Eu acho que o professor não gostou da forma como ele falou e acabou dizendo que não se importava com a opinião de gente daquele tipo. (Tucano, 38 anos, amapaense, união estável, latrocínio, estuda há 6 anos. Diário de aula. 12/10/2015).

A escola é um momento de alegria e distração para o preso. O clima da sala é leve. Só fica meio pesado quando o professor faz prova individual, sem pesquisa. Ele fica parecendo um agente penitenciário, vigiando a gente de cara trancada. (Flamingo, 30 anos, cearense, união estável, furto, estuda há 4 anos. Diário de aula. 26/09/2016).

Eu errei uma questão da atividade e o professor disse bem alto que eu tinha que voltar para alfabetização. Todo mundo riu. Eu fiquei calado a muito custo. Nenhum bandido está acostumado a ser *chacotado* não. (Juriti, 29 anos, cearense, união estável, roubo, estuda há 3 anos. Diário de aula. 26/09/2016).

A análise dos depoimentos revela que a avaliação não está a serviço da aprendizagem quando é usada como instrumento de poder. Ao revelar que o “professor sempre faz uma piadinha”, “chacota” e que “diz que não vai ajudar” durante a atividade avaliativa, os docentes assumem uma proposta de avaliação autoritária, antidemocrática e que

se concretiza pelo poder que o professor detém sobre o aluno.

A situação fica ainda mais delicada quando as relações de poder e de submissão evidenciadas no espaço prisional encontram eco no espaço da sala de aula, como demonstra o aluno Azulão ao admitir que há um pacto entre professor e diretor do presídio para garantir a frequência dos alunos nos dias de prova e simulados e que, em caso de ausência dos alunos, eles são penalizados com a perda de direitos, como o banho de sol, o lazer e a manifestação da religião (BRASIL, 1984).

Outro aspecto que também merece reflexão é o fato de um aluno ter sido levado à *tranca* pelo agente penitenciário em virtude do *mau comportamento* durante a realização de uma prova. Ao ser submetido à cela solitária, popularmente conhecido como *tranca*, o preso é castigado física e emocionalmente. Disso tudo, depreendemos que o processo avaliativo é permeado de punições, por meio das quais o professor ameaça, amedronta e impõe o seu poder. Conforme Luckesi (2003, p. 24), “[...] o medo gera a submissão forçada e habitua os alunos a viverem sob sua égide. Reiterado, gera modos permanentes e petrificados de ações”. Assim, a avaliação utilizada como instrumento punitivo dificulta a perspectiva de construção do conhecimento e do exercício da cidadania. Com base em Luckesi (2003, p. 192), “[...] as atitudes ameaçadoras, empregadas repetidas vezes, garantem o medo, a ansiedade, a vergonha de modo intermitente”.

Notamos ainda a tentativa do professor de propor que os alunos fizessem uma avaliação da sua prática docente. A esse respeito, Vasconcellos (2003, p. 35) pondera que é necessário fazer paradas estratégicas durante o processo educativo para realizar uma autoavaliação. Ouvir, portanto, os alu-

nos é um exercício fundamental para o docente preocupado em melhorar cada vez mais seu desempenho. Essa prática requer humildade e maturidade profissional, características não demonstradas pelo professor que disse que “não se importava com a opinião de gente daquele tipo”, referindo-se ao ponto de vista dos alunos privados de liberdade.

É importante considerar que, quanto mais a escola – por meios e mecanismos silenciadores – promove a exclusão, menos ela possibilitará a construção de uma Educação na qual os sujeitos envolvidos no processo possam exercer o seu papel de cidadania e transformação social. Mudar essa dinâmica não é tarefa fácil nem rápida, pressupõe indagar as relações, conflitos e contradições envolvidos no processo, além dos jogos de interesse.

Os dados apontaram para a necessidade de atentarmos para a construção de práticas avaliativas na EJA em contexto de privação de liberdade em que se façam presentes as diversas vozes dos sujeitos ali envolvidos, opinando, participando, contribuindo, contestando, pois, conforme assegura Esteban (2010), o silêncio ainda é um fator preponderante na avaliação da aprendizagem. É mister, portanto, combater qualquer tipo de prática educativa que silencie e marginalize os sujeitos. Como possibilidade de superação desse desafio está a abertura para o diálogo dos sujeitos que criam o ambiente escolar, pois “[...] o diálogo e a negociação emergem como elementos centrais para a definição dos sentidos da avaliação” (ESTEBAN, 2010, p. 109).

Pensar na avaliação escolar voltada para pessoas privadas de liberdade implica refletir sobre sua contribuição para a vida dos aprisionados e da sociedade em geral, por meio da aprendizagem participativa e da

convivência baseada na valorização e desenvolvimento do outro e de si mesmo (ONOFRE, 2012). Significa, ainda, pensar uma avaliação da aprendizagem capaz de fazer do preso um homem “[...] informado e participante do mundo em que vive, adquirindo consciência crítica que favorece a capacidade de questionar e problematizar o mundo, condição necessária para a prática social transformadora” (MELLO, 1987, p. 90).

DIÁRIO DE AULA DOS PROFESSORES: IDENTIFICAÇÃO DOS DILEMAS SOBRE A AVALIAÇÃO DO ENSINO-APRENDIZAGEM

Os dilemas, na concepção de González-Prieto (1996) e Porlán (1987), referem-se a

problemas relacionados a uma realidade próxima do professor, a situações específicas enfrentadas no desenvolvimento da aula e não a grandes esquemas conceituais ou preocupações comuns à categoria docente. Zabalza (2004, p. 59) resume como sendo os “[...] aspectos que o professor apresenta como problemáticos e que constroem para ele um foco constante de preocupação, incerteza ou reflexão”. Apresentam, em geral, situações bipolares ou multipolares em que um polo nega o outro. A solução costuma estar na busca do equilíbrio.

Analisaremos os dilemas que emergiram dos diários de aula dos cinco professores, quais sejam: i) registro qualitativo x nota; e ii) planejamento x prática avaliativa. que reunisse mais elementos para ilustrar o problema dilemático enfrentado.

Imagem 1 – Exemplo de relatório individual

ALCANCE DOS OBJETIVOS – LINGUAGENS E CÓDIGOS	
OBJETIVOS PRETENDIDOS	SITUAÇÃO DO ALUNO
Localizar informação explícita em textos	<i>Atingido.</i>
Interpretar textos não verbais e textos que articulam elementos verbais e não verbais	<i>Atingido.</i>
Reconhecer o tema ou assunto de um texto lido.	<i>Atingido.</i>
ACOMPANHAMENTO DA APRENDIZAGEM	
<i>A estudante é bastante participativa, mas tem dificuldade de se concentrar nas atividades solicitadas pela professora. Muitas vezes, tenta alterar a dinâmica da aula, chamando atenção para si. Com relação aos conteúdos ministrados, a educanda demonstrou facilidade para apreendê-los, superando sempre as expectativas de cada aula. Quando estimulada, coopera com as demais colegas, ajudando na resolução dos exercícios propostos.</i>	
Assinatura do Professor	Assinatura do Coordenador Escolar

Fonte: Arquivo da professora (2015).

No que se refere ao dilema *registro qualitativo x nota*, importa esclarecer que os alunos privados de liberdade matriculados nas prisões da região metropolitana de Fortaleza, segundo Projeto Político-Pedagógico (PPP), são submetidos a dois tipos de ava-

liações: avaliação interna promovida pelos docentes da escola e a externa cuja responsabilidade é do governo federal. Nosso foco recai sobre a primeira tendo em vista que essa temática foi bastante recorrente nos diários de aula dos professores. Assim, o

primeiro dilema anuncia-se por meio do paradoxo *registro qualitativo x nota*. Em outras palavras, esse conflito se expressa nos seguintes termos: o professor percebe a escrita dos registros qualitativos como atividade meramente burocrática e, por isso, gostaria de usar apenas notas.

Para compreendermos esse dilema, faz-se necessário lembrar que a avaliação da aprendizagem realizada pelo professor da escola intramuros não resulta em nota para os alunos. O professor acompanha a aprendizagem do educando por meio de diversos instrumentos avaliativos e registra o desempenho discente por meio de um relatório descritivo e individual. Para serem certificados pela conclusão do Ensino Fundamental ou Médio, os educandos precisam obter desempenho satisfatório no Enceja PPL, uma avaliação externa aplicada anualmente pelo Inep. A seguir, trazemos um exemplo de avaliação individual descritiva (registros qualitativos) escolhidos aleatoriamente pela pesquisadora:

Conforme vimos, os registros qualitativos são divididos em duas partes. A primeira intitulada “alcance dos objetivos” apresenta uma rubrica, que segundo Depresbiteris (2011), exhibe as expectativas que se têm das habilidades que o aluno deve construir ao longo de determinado período. A segunda, por sua vez, denominada de “acompanhamento da aprendizagem” propõe que o professor ofereça detalhes qualitativos sobre a aprendizagem do educando. Convém acrescentar que esses registros são realizados a cada dois meses pelos professores com base na avaliação que fazem do desempenho acadêmico dos alunos. Seus resultados são discutidos com os demais professores, alunos e gestores escolares com a finalidade de se criar estratégias de intervenção para melhorar a aprendizagem dos estudantes.

Os relatórios possibilitam ao docente identificar se os objetivos educacionais predeterminados durante o planejamento pedagógico foram alcançados ou não pelos educandos. Essa forma de registro requer dedicação por parte do professor, que deve planejar criteriosamente o ensino e acompanhar minuciosamente e permanentemente a aprendizagem de cada educando. Importa mencionar que os pedagogos que lecionam nos presídios cearenses atendem, anualmente, no máximo duas turmas de 20 alunos cada, segundo legislação estadual (CEARÁ, 2015).

Após análise do conteúdo dos diários de aula dos cinco colaboradores, verificamos que o dilema *registro qualitativo x nota* foi recorrente nos discursos de todos os professores.

No final de cada aula, eu faço os relatórios sobre as alunas. Escrevo sobre como elas estão se desenvolvendo. Procuo fazer tudo assim que a aula acaba porque fica tudo fresquinho na mente. Eu acho que esses relatórios são importantes, mas não são tão significativos quanto à nota porque, no final das contas, a aluna quer saber quanto ela tirou na atividade. Se eu não tenho essa nota, a gente perde a credibilidade. (Pitangueira, 8 anos na educação intramuros. Diário de aula. 03/10/2015).

Na escola regular, o professor presta contas com os pais sobre o que os alunos estão aprendendo. Aqui na escola do presídio, somos só nós e a aluna. Não tem aquele fator externo para nos incentivar. Ninguém tem o menor interesse se a presa está aprendendo ou não. A sociedade só quer que ela permaneça presa e sofra. A direção do presídio só quer que ela permaneça quieta. A Secretaria da Educação só quer saber se ela está frequentando porque se tiver poucas alunas na sala, a gente perde o nosso emprego. Então a pergunta que nós temos que responder todo dia é: quantas alunas têm na sala hoje? Essas questões me vieram à mente agora porque

estou fazendo o relatório de acompanhamento da aprendizagem e fiquei me perguntando sobre a utilidade disso. O que importa sempre são os números. Se tivéssemos apenas que dar uma nota à aluna não teríamos tanto trabalho de escrever cada detalhe sobre como ela está se desenvolvendo. (Aroeira, 14 anos na educação intramuros. Diário de aula. 16/07/2015).

Eu gosto muito de ser professor. Adoro dar aula, interagir com os alunos, preparar atividades. A parte que eu não gosto da profissão é ter que lidar com a parte burocrática. Hoje eu estou com uma angústia por ter que enfrentar esse desafio. Há horas estou sentado em frente ao computador e não encontro as palavras para expressar o que eu gostaria. Eu teria muitas coisas interessantes para escrever sobre os alunos, mas os relatórios ficam muito presos à questão do conteúdo. (Ipê, 3 anos na educação intramuros. Diário de aula. 22/04/2015).

Hoje eu estou um pouco tensa. Amanhã é dia do encontro semanal dos professores com a gestão da escola e nós vamos fazer o plano de intervenção para melhorar a aprendizagem da turma. Estaria tudo bem se eu tivesse conseguido terminar os relatórios qualitativos sobre os alunos. Apesar de termos poucos alunos em sala de aula, nem sempre é tranquilo dizer o que cada um aprendeu. [...] Eu acho que a nota ajudaria mais, tanto a gente como os alunos. (Figueira, 3 anos na educação intramuros. Diário de aula. 27/08/2015).

Passei a semana concluindo os relatórios. Não foi fácil. Eu sempre tive dificuldade para escrever. Quando eu estou ali escrevendo os relatórios, eu me sinto angustiada, pressionada a ter que fazer tudo direitinho porque o juiz pode, por exemplo, solicitar nosso relatório algum dia. Nunca aconteceu isso, mas vai que acontece. Então temos que estar preparadas para tudo. Até penso que se o juiz solicitasse nosso relatório, talvez, a gente se sentisse mais motivada para escrever porque, às vezes, acho que não vale a pena investir tanto tempo numa atividade meramente

burocrática. A nota, na minha opinião, é uma coisa bem mais simples, atenderia nossas necessidades e reduziria a nossa quantidade de trabalho. (Acácia, 8 anos na educação intramuros. Diário de aula. 08/04/2015).

Como vimos, o diário de aula abre espaço para conhecermos o pensamento do autor e a forma como ele interpreta suas atividades laborais. Os docentes avaliam os registros qualitativos como documentos de pouca utilidade pedagógica, sendo percebidos como atividades meramente burocráticas. Em função disso, expressam em seus depoimentos o desejo de adotarem unicamente a nota como meio de manifestar a qualidade da aprendizagem discente. As justificativas citada pelos docentes para a necessidade de se efetuar a substituição dos relatórios descritivos pelas notas são, principalmente, a economia de tempo do professor, sua dificuldade para escrever e a motivação do aluno.

É um contrassenso defender que aprendizagens e atitudes de estudantes possam ser melhor descritas e relatadas por meio de números do que com palavras, como alerta Hoffmann (2011). Por trás da defesa da precisão das medidas quantitativas, esconde-se o temor de oferecer explicações mais amplas sobre as aprendizagens dos alunos, isto é, o temor de fazer uma análise qualitativa das aprendizagens alcançadas.

A elaboração de relatórios descritivos em avaliação não favorece apenas o acompanhamento dos alunos. O exercício de observar, anotar e refletir ao longo do cotidiano escolar transforma também o fazer pedagógico do professor. Ao elaborar relatórios, professores superam a visão classificatória da avaliação, evoluindo em termos de uma postura investigativa e mediadora das aprendizagens. Adotar unicamente as notas para registrar o desempenho discente

impede que educadores tenham “vez e voz” para narrar suas diferentes formas de agir e intervir no que diz respeito ao acompanhamento individual dos alunos (HOFFMANN, 2011).

A nota é “[...] somente uma forma de registrar em documentos oficiais, por parte do educador, o seu testemunho de que o educando aprendeu com *qualidade satisfatória* o que lhe fora ensinado” (LUCKESI, 2014, p. 20, grifo do autor). Essa definição, entretanto, abre perspectivas para questionamentos, quais sejam: como expressar a *qualidade* da aprendizagem do educando por meio de *números*? Qualidade por quantidade? Como se realiza essa conversão?

Nesse contexto, Luckesi (2014) aponta que uma das distorções presentes no uso das notas escolares tem a ver justamente com essa transformação indevida de *qualidade em quantidade*. O autor esclarece que “[...] *quantidade* é uma característica do que existe extensamente, realidade perceptível, mensurável, aquilo que é; e *qualidade* é característica atribuída à realidade pelo sujeito que com ela convive e avalia” (Luckesi, 2014, p. 26, grifo do autor).

Nessa direção, o autor afirma que a escola, geralmente, dá um salto da *qualidade* para *quantidade de qualidade*, por meio do tratamento dado às notas. Esse procedimento consiste em registrar a qualidade da aprendizagem do aluno (os detalhes de como ele está aprendendo, as dificuldades que se revelam durante a caminhada, dentre outras) em quantidade (notas representadas por números) que representa, indevidamente, a qualidade (LUCKESI, 2014). Isto é, os números passam a expressar a extensão dos fenômenos, e não a intensidade deles (DEMO, 2010). Luckesi (2014), por conseguinte, é categórico ao dizer que a superação da distorção da relação entre quantidade e

qualidade é pré-requisito para uma prática saudável da avaliação da aprendizagem.

Vasconcellos (2004, p. 15) opina que “[...] não se trata de fazer uma dicotomia entre qualidade e quantidade, mas de colocar a quantidade a serviço da qualidade (e não absolutizar a quantidade como tem ocorrido)”. Demo (2010, p. 40), por sua vez, pondera ao mencionar que “[...] é sempre possível indicar fenômenos qualitativos através de expressões quantitativas, desde que se tenha a devida consciência crítica do reducionismo aí praticado”. Desse modo, quando construímos *indicadores quantitativos de qualidade* (DEMO, 2010) ou quando transformamos *qualidade em quantidade de qualidade* (LUCKESI, 2014), não podemos imaginar que estamos refletindo a realidade tal como ela é, mas estamos apenas criando artifícios para representá-la, de modo indireto.

Demo (2010) resume que a nota, como vem sendo tratada pelos professores, reflete inúmeras incongruências. Nessa direção, o autor se manifesta contra as seguintes atitudes: i) quando a nota passa a ser apenas o resultado de uma prova, que não verifica a aprendizagem, mas, no máximo, a memorização dos conteúdos; ii) quando professores mal preparados insistem em operar com números, fazendo médias abstratas e farsantes; iii) quando as notas não abrem possibilidades para valorização dos erros, que podem, por vezes, sinalizar mais aprendizagem que o acerto; iv) quando as notas passam a ser usadas como arma pelo professor, seja para obrigar a presença do aluno, seja para reprimir comportamentos, seja para escancarar ainda mais desigualdades sociais; v) quando as notas servem para humilhar, prejudicando a autoestima dos estudantes; vi) quando as notas são oferecidas aos alunos de forma isolada, sem os devidos comen-

tários de suas razões; vii) quando as notas são indiscutíveis e definitivas.

Ante o exposto, cabe-nos uma reflexão: o problema da avaliação consiste na necessidade de atribuímos notas à aprendizagem dos alunos? Sem elas, então, o interesse do aluno se voltaria para a aprendizagem? Sobre isso, Rabelo (2009, p. 80) nos dá uma direção:

[...] precisamos encarar que o problema real [...] não é o da existência ou não de uma nota: a questão é uma mudança de paradigmas a respeito dela. É, antes de tudo, uma questão de mudança de filosofia pedagógica. A simples mudança de métodos e/ou técnicas é mudança de aparências, mas não de essências.

Dando prosseguimento à sua linha de pensamento, o autor (2009, p. 81) sugere que, “[...] se ela apenas faz persistir o mito do valor verdadeiro; se é apenas um instrumento de terror, de manutenção da ordem ou da imposição de força; se é apenas para classificar pessoas, seria melhor que não existisse”. Vasconcellos (2004), não obstante, alerta que os professores se sentem desorientados quando não têm que deixar a nota de lado e explicar a qualidade da aprendizagem do estudante, conforme pudemos observar nos depoimentos dos professores que colaboraram com nossa pesquisa.

No que se relaciona ao dilema “*planejamento x prática avaliativa*”, convém mencionar que os docentes se reúnem semanalmente na sede da escola para programarem coletivamente as atividades que pretendem desenvolver com os alunos nas salas de aula dentro das prisões. Como sabemos, cada unidade penal possui especificidades que vão desde o público que atendem (mulheres, homens, pacientes psiquiátricos, idosos, dentre outros.) até as decisões tomadas pela gestão do presídio que impactam no traba-

lho pedagógico, tais como: se autorizam ou não o uso do aparelho de som em sala de aula, se permitem ou não que o aluno leve atividades para casa, se liberam ou não detidos para atividade de reforço escolar, dentre outras.

Isso tudo colabora para que os professores enfrentem o segundo dilema expresso pelo paradoxo *planejamento x prática avaliativa*. Dito de outro modo, raramente, os professores conseguem efetivar na prática o planejamento pedagógico, uma vez que o cotidiano escolar se vê extremamente afetado em função das demandas advindas da rotina prisional e dos próprios alunos. Esse dilema gera um mal-estar nos docentes, originando instabilidade emocional e uma sensação de que não estão cumprindo com suas obrigações laborais, conforme veremos nos depoimentos extraídos dos diários de aula de três professores:

Como nós fazemos relatório sobre as alunas, nós fazemos uma avaliação de cada uma delas a todo momento. A todo momento estamos observando como elas estão interagindo com as colegas e com os conteúdos. Sempre que é possível, durante nossos planejamentos semanais, a gente faz uma listinha de pontos que devem ser observados/avaliados na semana. Desde a semana passada que eu tento concluir uma atividade que comecei com elas para que eu possa finalizar também a avaliação dos pontinhos que decidimos observar. O problema é que está tudo tão difícil por aqui. Eu chego aqui no presídio motivada, pronta para mais um desafio. No entanto, parece que a cada portão que vai se abrindo até que eu chegue dentro da sala de aula, vão roubando a minha energia, a minha esperança, o meu ânimo. No primeiro portão, no momento da entrada, me informam que ontem houve um princípio de motim. No segundo portão, na hora da visita pessoal, pedem para eu deixar meu relógio (alguém precisa dizer que o professor precisa ter noção de tempo para ir execu-

tando as atividades com as alunas). Além do relógio, tive que deixar também meu *pen drive* que continha a música que eu pretendia trabalhar. Me disseram que eu não poderia entrar com o *pen drive* sem antes eles verem o conteúdo que tinha lá (muito triste isso! eu sou uma profissional, mas insistem em me tratar como suspeita sempre). Sem *pen drive*, eu disse: - vou deixar logo o som também. Chego na sala e me pergunto: - onde foi parar meu planejamento? E agora? Todo mundo fala que a gente tem sempre que ter uma carta na manga, que tem que ter sempre um segundo plano. Eu sei. É verdade. Mas confesso que a qualidade de um plano 'B' vai ser sempre inferior a do plano 'A'. [...] Tudo bem! Me conformei e parti para o plano B. Quando iniciei a aula, percebi que as alunas não estavam nada bem. Estavam atentas aos barulhos externos à sala. Me confessaram que um novo motim teria início naquele dia. Eu me vi obrigada a deixar meu plano 'B' de lado e a começar um plano 'C'. Resolvi perguntar à turma: e aí, pessoal, do que vocês precisam hoje? Elas responderam: Conversar! A senhora poderia conversar um pouco com a gente? Nesse momento, comecei a avaliar não mais a aprendizagem do conteúdo, mas passei a avaliar a capacidade oral que elas tinham para expressar seus sentimentos e de respeitar as ideias diferentes das delas. Apesar de tudo, eu saí satisfeita, mas como vou explicar oficialmente que a aula hoje foi 'apenas' uma conversa. Muitos especialistas, estudiosos, chefões, não entendem isso e parece que nunca vão entender. Me fazem acreditar que eu não desenvolvi bem meu trabalho porque não consegui cumprir à risca o planejado. (Laranjeira, 20 anos na educação intramuros. Diário de aula. 03/03/2015).

Nós sempre planejamos todas as atividades e modos de avaliação que vamos empregar nas aulas. Quando a avaliação é escrita, nós já combinamos de não dizer que aquilo é uma avaliação. Eles fazem a atividade como se fosse uma atividade qualquer porque se souberem que nós vamos usar a prova como parâmetro para avaliar o progresso deles, eles ficam nervosos e se saem muito

mal. Antes de trabalhar aqui [no presídio], eu jamais poderia imaginar que preso ficava nervoso com prova. Quem não conhece essa realidade pensa que o detento não tem medo de nada, nem de ninguém. Chega a ser engraçado vê-los apreensivos com algo que, aparentemente, não vai mudar em nada a realidade deles de imediato. Eu demorei um pouco para entender a lógica deles. Depois de um tempo, percebi que não é o medo de fracassar na prova que os desestabiliza, mas é o medo de me decepcionar com seus resultados que faz com eles fiquem apreensivos e não queiram se expor nas avaliações. Eles me respeitam muito e sabem da minha torcida por cada um. Quando se saem em mal em alguma atividade, me pedem desculpas e me pedem para não desistir deles. [...] Devido a esse receio que eles têm de me decepcionar, eles se furtam de tentar e, sempre que podem, boicotam a aplicação de uma atividade avaliativa. Para essas coisas, eles são bem espartos e sempre me surpreendem. Isso acaba sendo muito prejudicial para todos. Fico angustiado porque não consigo reunir todos os elementos necessários para verificar se os alunos estão aprendendo ou não [...] O fato é que o planejamento raramente sai como o esperado. (Juazeiro, 4 anos na educação intramuros. Diário de aula. 11/09/2015).

Planejar é antecipar mentalmente uma ação ou um conjunto de ações a serem realizadas e agir de acordo com o previsto. Vasconcellos (2000, p. 79) acrescenta que “[...] planejar não é, pois, apenas algo que se faz antes de agir, mas é também agir em função daquilo que se pensa”. Daí a importância de os professores planejarem detalhadamente o que esperam realizar em sala, sem olvidar, no entanto, que cada aula se realiza em função das interações que se produzem entre os que dela participam. Portanto, a realidade exercerá sempre influência sobre o que fora planejado, conforme sinaliza Zabalza (2004, p. 19): “[...] as aulas acontecem no âmbito de uma dinâmica muito fluida e dependente do

contexto. É habitual que os planos de trabalho preparados pelos professores acabem se desviando do rumo estabelecido por causa das circunstâncias externas”.

Conforme vimos nos depoimentos, o planejamento semanal é realizado coletivamente entre os docentes, havendo uma discussão para se decidir quais as atividades serão aplicadas e quais aspectos serão observados na avaliação, o que implica, necessariamente, uma forma de reflexão.

No processo de planejar e redefinir o planejamento são fundamentais as informações obtidas pelos professores a respeito do desenvolvimento da aprendizagem dos alunos por meio de atividades avaliativas. Assim, há também uma relação inerente entre planejamento e avaliação. “Enquanto o planejamento dimensiona o que se vai construir, a avaliação subsidia essa construção, porque fundamenta novas decisões” (LUCESI, 2008, p. 116).

A professora Laranjeira apontou dois aspectos que dificultam a efetivação do planejamento semanal, a saber: i) as regras de segurança do presídio que, algumas vezes, estabelecem a proibição da entrada de alguns materiais necessários à prática pedagógica planejada, como aparelho de som e pen drive; ii) os depoimentos dos alunos no momento da aula que sinalizam para a importância de se promover mudança no plano de aula.

Não raras vezes, as atividades educacionais planejadas pela escola são desqualificadas e ameaçadas, dependendo cotidianamente de consentimentos por parte da administração penal. “O excesso de zelo pela segurança geralmente impede qualquer criatividade docente: passar filmes, convidar palestrante, desenvolver pesquisas, atividades coletivas, em muitos estabelecimentos penais são atividades quase impossíveis” (BRASIL, 2010, p. 21).

Segundo percebemos no excerto extraído do diário, Laranjeira adapta constantemente o plano de aula para atender às exigências do contexto prisional e às necessidades dos alunos. Isso, no entanto, colabora para que a docente se sinta angustiada pois, segundo suas palavras, “muitos especialistas, estudiosos, chefões, não entendem isso e parece que nunca vão entender. Me fazem acreditar que eu não desenvolvi bem meu trabalho porque não consegui cumprir à risca o planejado”.

Para Rubem Alves (2004), investir no conteúdo sem motivar os alunos para dar significados a ele consiste em séria falha pedagógica. Nessa esteira, Paulo Freire (2013) orienta que o educador jamais deve abordar conteúdos que pouco ou nada tenham a ver com os anseios, com as dúvidas, com as esperanças, com os temores dos educandos. Assim, saber o que aflige os estudantes pode ser o ponto de partida para a abordagem do conteúdo. Freire (2013) postula que o conteúdo pragmático da Educação deve emergir do diálogo entre os que dela fazem parte.

O professor Juazeiro trata da dificuldade de efetivar o planejamento docente, uma vez que os alunos costumam boicotar a aplicação de uma atividade quando têm ciência de que o instrumento servirá para fins de avaliação da aprendizagem. Essa atitude dos alunos encontra justificativa no fato de que sentem medo de decepcionar o professor com erros nas provas. Em virtude disso, o docente afirmou que sente angustiado por não conseguir “reunir todos os elementos necessários para verificar se os alunos estão aprendendo ou não”.

Campos (2016) lembra que o isolamento imposto às pessoas privadas de liberdade interfere não apenas no convívio com a sociedade livre, mas também com seus familiares e amigos. Isso, portanto, acaba

ressignificando o papel do professor nos espaços de encerro, que passa a ser percebido pelos alunos como o único que ainda não lhe abandonou. Assim, como manifestação de gratidão, os educandos evitam a todo custo decepcionar os professores e, assim, optam por mascarar possíveis debilidades em sua aprendizagem o que, sem dúvida, dificulta a avaliação docente.

CONCLUSÃO

Importa mencionar que, mais do que a própria experiência da escrita do diário, o que possibilitou certas reflexões sobre a avaliação do ensino-aprendizagem foi a interação entre todos os professores e pesquisadora. A pesquisa, nesse sentido, revelou-se efetivamente como um processo colaborativo e provocativo. Ao longo desse processo de escrita, diálogo e reflexão, todos os docentes foram imprimindo algumas mudanças, tanto em sua prática laboral quanto na forma de lidar com os desafios e dilemas vividos no contexto da escola intramuros.

Ressaltamos ainda que os diários de aula se constituíram também em registros avaliativos para os professores e não apenas em registros reflexivos sobre as práticas, pois foram utilizados, muitas vezes, para colocar suas observações a respeito dos alunos e de suas aprendizagens. Pelo caráter reflexivo e catártico, os professores e os alunos expuseram nos diários não apenas elementos do universo educacional, mas de suas histórias de vida.

Conhecer os dilemas, investigá-los, mudar concepções, preparar hipóteses de intervenção que pretendam resolvê-los são passos obrigatórios no desenvolvimento profissional do docente preocupado com a qualidade de sua atuação, porém tudo isso será de pouca serventia, se não houver efetivas mudanças na dinâmica da sala de aula.

Contudo, Porlán e Martín (1999) alertam que é necessário ter cuidado com a ânsia por promover qualquer tipo de mudança sem uma reflexão séria e profunda a respeito do que se está fazendo.

Em Educação, frequentemente, temos a intuição de que o que fazemos não serve e de que, portanto, temos que mudar tudo completamente. Essa generalização, todavia, costuma ser muito desfavorável a qualquer mudança que se tenha em mente. Planejar modificações extremamente ambiciosas pode paralisar e bloquear a vontade do professor diante do acúmulo de dificuldades, dos novos problemas e dos poucos saberes práticos que possuem. Ademais, convém lembrar que o novo não é sempre o contrário do velho, visto que o novo, de alguma maneira, sempre se apoia no velho, ainda que seja para negá-lo.

A construção progressiva do “saber fazer” profissional depende fundamentalmente de como saibamos manejar a relação entre teoria e prática, entre modelo e realidade, entre crenças pedagógicas e conduta de classe. O diário de aula emergiu como um instrumento norteador para a prática docente, como um meio para avaliar e investigar a sua atuação, as dificuldades práticas, os bloqueios, as inadequações e todo tipo de informação que permita compreender, questionar e melhorar a qualidade do ensino-aprendizagem (Latorre; 1996, Porlán, 1987; Porlán; Martín, 2000; Zabalza, 2004).

Uma recomendação para estimular a continuidade da escrita docente seria a promoção de eventos para divulgação das experiências pedagógicas, a publicação de livros ou produções literárias, realização de rodas de conversa sistemáticas, dentre outros. O importante é que o professor tenha um interlocutor para refletir sobre os trabalhos realizados.

Convém assinalar que não estamos defendendo a escrita do diário de aula como um caminho necessário, mas como um dos caminhos possíveis para o (re)pensar sobre a avaliação do ensino-aprendizagem, uma vez que a prática pedagógica requer sistematização e constante reflexão. Há que se pensar em práticas de registro sistemáticas e ricas de informação, aportando imagens, fotos e outras evidências que possam ajudar os sujeitos a refletirem sobre suas práticas. A escrita, além de demarcar o que pensamos e o que fazemos, propicia a construção de uma memória capaz de ajudar os sujeitos escolares no processo de sistematização dos saberes advindos da experiência profissional docente.

Escrever um diário sobre a própria prática é um desafio. Significa olhar para si mesmo e (re)ver sua ação materializada pelas palavras escritas; representa compartilhar seu mundo interno inacessível a outrem; implica explorar o inexplorado; dialogar consigo mesmo e encontrar o inimaginável. Portanto, a partir da escrita de diários, sugerimos que os interessados em pesquisas futuras se norteiem pelas seguintes questões: Como o professor constrói sua identidade profissional a partir da escrita? Quais os dilemas pessoais enfrentados por professores no exercício da profissão *entre grades*? Como os alunos narram suas histórias de vida? Qual o impacto do encarceramento na (re)construção dos projetos pessoais dos alunos?

São necessárias muitas outras ações para tornar a prisão eminentemente um espaço educativo, conforme propõe a legislação vigente. Sugerimos que, a partir dos valores de solidariedade e empatia, possa-se pensar na elaboração de políticas públicas para o universo carcerário, no planejamento de ações de intervenções governamentais,

na articulação de projetos com a sociedade civil e os movimentos sociais. Uma vez que o desconhecido nem sempre comove, pedimos que, ao se pensar em projetos para as prisões, responda-se mentalmente a seguinte pergunta: E se fosse eu? E se eu estive lá?

A educação sozinha não vai resolver todos os problemas da prisão. Mas acreditamos que ela seja o primeiro caminho que se deva percorrer nesse intento. É justamente nesse caminho que me encontro, reconheço-me e fortaleço a minha esperança no ser humano. Por último, parafraseando Dráuzio Varella (2014), não faz sentido especular como eu seria sem ter vivido essa experiência. Tenho certeza de que seria menos ingênua e mais imatura. Teria perdido as demonstrações de solidariedade e afeto a que assisti. Sem dúvida, eu faria uma ideia muito mais superficial da complexidade da alma humana.

REFERÊNCIAS

- ALVES, R. **O desejo de ensinar e a arte de aprender**. Campinas: Educar Paschoal, 2004.
- BRASIL. Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984. Institui a Lei de Execução Penal. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 13 jul. 1984.
- CAMPOS, A. **Educação, escola e prisão**: o espaço de voz de educandos do centro de ressocialização de Rio Claro/SP. 2015. 276 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.
- DEMO, P. **Avaliação qualitativa**. Campinas: Autores Associados, 2010a
- DEPRESBITERIS, L. **Avaliação da aprendizagem**: casos comentados. Pinhais: Melo, 2011.
- ESTEBAN, M. T. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. Petrópolis: De Petrus, 2013.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

- GADOTTI, M. Educação como processo de reabilitação. In: MAIDA, J. D. (Org.). **Presídios e educação**. São Paulo: Funap, 1993. p. 93-98.
- GONZALEZ-PRIETO, R. el diario como instrumento para la formación permanente del profesor de educación física. **Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, v. 9, n. 60, p. 1-8, 2003.
- HAYDT, R. C. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2004.
- HOFFMANN, J. **Pontos e contrapontos**: do pensar em agir em avaliação. Porto Alegre: Mediação, 2011.
- LATORRE, A. **El diario como instrumento de reflexión del profesor novel**. Actas del III Congreso de E. F. de Facultades de Educación y XIV de Escuelas Universitarias de Magisterio. Guadalajara: Ferloprint, 1996.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2003.
- LUCKESI, C. C. **Sobre notas escolares**: distorções e possibilidades. São Paulo: Cortez, 2014.
- MACHADO, M. A. C. A. Diagnóstico para superar o tabu da avaliação nas escolas. **AMAE Educando**, n. 255, 1995.
- ONOFRE, E. M. C. A escola da prisão como espaço de dupla inclusão: no contexto e para além das grades. **Polyphonía/Solta a Voz**, [S.l.], v. 22, n. 1, 2012.
- ONOFRE, E. M. C.; LORENÇO, A. L. (Org.). **O espaço da prisão e suas práticas educativas**: enfoques e perspectivas contemporâneas. São Carlos: UFSCar, 2011.
- OSPINA, A. P. **El diario como estrategia didáctica**. Universidad de Alberta. Docencia + Tic. Recursos. 2003.
- PORLÁN, R. El maestro como investigador en el aula. Investigar para conocer, conocer para enseñar. **Revista Investigación en la Escuela**, Sevilla, v. 1, p. 63-69, 1987.
- PORLÁN, R., MARTÍN, J. **El diario del profesor**: un recurso para la investigación en el aula. Diada: Sevilla, 2000.
- RABELO, E. H. **Avaliação**: novos termos, novas práticas. Petrópolis: Vozes, 2009.
- RIBETTO, A. et al. Conversas sobre avaliação e comunicação. In: ESTEBAN, M. T. (Org.). **Escola, currículo e avaliação**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 101-118.
- SOARES, C. P. G. **Primeira escola prisional do Ceará**: a avaliação da aprendizagem dos alunos privados de liberdade. 2015. 258 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.
- VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação da aprendizagem**: práticas de uma mudança por uma práxis transformadora. São Paulo: Libertad, 2000.
- VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação**: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. São Paulo: Libertad, 2008.
- VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação**: superação da lógica classificatória e excludente: do “é proibido reprovar” ao é preciso garantir a aprendizagem. São Paulo: Libertad, 2003.
- ZABALZA, M. A. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

*Recebido em: 07/05/2020
Aprovado em: 10/06/2020*

A EDUCAÇÃO EM PRISÕES E OS CONTEÚDOS ÉTNICOS-RACIAIS: UMA REFLEXÃO A PARTIR DO PROJETO A COR DO BRASIL

*Antonio Pereira (UNEB)**
<https://orcid.org/0000-0003-2176-6307>

*Dione Araújo dos Santos (UNEB)***
<https://orcid.org/0000-0003-2176-6307>

*Nadir de Jesus Souza (UNEB)****
<https://orcid.org/0000-0003-2176-6307>

RESUMO

O texto traz uma discussão a cerca da relação entre educação em prisões e os conteúdos étnico-raciais no currículo escolar do Conjunto Penal Masculino de Salvador a partir do Projeto A Cor do Brasil em cumprimento a Lei 10.639/2003 que fala da obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira na educação básica. O Projeto A Cor do Brasil alinhado ao currículo de educação em prisões do Colégio Professor George Fragoso Modesto inseriu uma pratica pedagógica baseada no diálogo pedagógicos a partir dos temas geradores sobre as questões étnico-raciais, oportunizando a participação coletiva e reflexiva de todos os envolvidos no Projeto, levando uma produção exitosa de materiais por parte dos estudantes e acima de tudo levando sua conscientização critica.

Palavras-chave: Educação em prisões. Conteúdos étnico-raciais. Projeto A Cor do Brasil.

ABSTRACT

EDUCATION IN PRISONS AND ETHIC-RACIAL TOPICS: AN ANALYSIS OF "A COR DO BRASIL" PROJECT

The text brings a discussion about the relationship between education in prisons and the ethnic-racial contents in the school curriculum of the Male Penal Group of Salvador from the Project A Cor do Brasil in compliance with Law 10.639 / 2003 that speaks of the obligation of teaching history and Afro-Brazilian culture in basic education. The A Cor do Brasil Project aligned

* Doutor em Educação, Universidade Federal da Bahia/UFBA, professor do Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA), Universidade do Estado da Bahia/UNEB.

E-mail: antonyopereira@yahoo.com.br

** Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA)/Universidade do Estado da Bahia, professora do Colégio Professor George Fragoso Modesto. E-mail: dioneeasantos@yahoo.com.br

*** Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA)/Universidade do Estado da Bahia, professora do Colégio Professor George Fragoso Modesto. E-mail: n.bahia@bol.com.br

with the prison education curriculum of Colégio Professor George Frago-
so Modesto inserted a pedagogical practice based on pedagogical dialogue
based on the generative themes on ethnic-racial issues, allowing for the col-
lective and reflective participation of all those involved in the process. Proj-
ect, leading a successful production of materials by the students and above
all raising their critical awareness.

Keywords: Education in prisons. Ethnic-racial content. The Color of Brazil
Project.

RESUMEN

EDUCACIÓN PRISIONERA Y CONTENIDO ÉTNICO-RACIAL: UNA REFLEXIÓN DEL PROYECTO DE COLOR BRASILEÑO

El texto trae una discusión sobre la relación entre la educación en las cárce-
les y los contenidos étnico-raciales en el currículo escolar del Grupo Penal
Masculino de Salvador del Proyecto A Cor do Brasil en cumplimiento de la
Ley 10.639 / 2003 que habla de la enseñanza obligatoria de Historia y cul-
tura afrobrasileña en educación básica. El Proyecto A Cor do Brasil alineado
con el plan de estudios de educación carcelaria del profesor Colégio George
Fragoso Modesto insertó una práctica pedagógica basada en el diálogo pe-
dagógico basado en los temas generativos sobre cuestiones étnico-raciales,
permitiendo la participación colectiva y reflexiva de todos los involucrados
en el proceso. Proyecto, liderando una producción exitosa de materiales por
parte de los estudiantes y, sobre todo, aumentando su conciencia crítica.

Palabras clave: Educación en las cárceles. Contenido étnico-racial. El Pro-
yecto Color de Brasil.

INTRODUÇÃO

De que maneira é possível potencializar os conteúdos étnico-raciais na educação em prisões? Partindo dessa questão é que nasce o Projeto A Cor do Brasil no Colégio Professor George Frago-
so Modesto, localizado no Complexo Penitenciário da Mata Escura, Salvador, Bahia. Nesse Colégio existe aproximadamente 1.200 estudantes privados de liberdade, distribuídos em 52 turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos três turnos. No Estado da Bahia a EJA em prisões atua conforme a Proposta Curricular para Educação em Prisões, referendada na política da EJA do Estado e que tem como princípio o direito à educação dos sujeitos apenados que, por diferentes razões, não

frequentaram ou deixaram de frequentar a escola em tempo oportuno.

O projeto A Cor do Brasil nasceu das ideias de um grupo de professores que atuavam na Unidade da Cadeia Pública em 2011 e desejosos de potencializar os conteúdos étnico-raciais no currículo, pensaram coletivamente numa proposta pedagógica para o Colégio, sendo que com o sucesso das primeiras experiências o Projeto foi ampliado para todos os estudantes em cumprimento tanto a Lei 10.639/2003, como a Lei nº 11.645/2008.

O resultado desse Projeto no dia a dia do Colégio tem mostrado uma ampliação do processo conscientização dos sujeitos

envolvidos quanto ao seu lugar numa sociedade racista e discriminatória, ao mesmo tempo, que suscitou uma reflexão docente importante sobre o tratamento desses conteúdos no currículo escolar. Assim sendo, esse texto pretende relatar a experiência pedagógica do Projeto A Cor do Brasil e, ao mesmo tempo, refletir sobre as questões étnico-raciais no currículo em prisões.

A EDUCAÇÃO EM PRISÕES E AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS

A educação intenciona contribuir no processo de humanização do homem permitindo que ele se constitua como um ser social. É por isso que Álvaro Pinto (1994, p. 29) afirma que “em sentido amplo (e autêntico) a educação diz respeito à existência humana em toda a sua duração e em todos os seus aspectos”, porque “a educação é o processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses”. Tais interesses não são neutros, portanto não existindo educação neutra, pelo contrário, porque busca legitimar o próprio sistema que organiza a vida social e produtiva. Nessa perspectiva é que Saviani (2015, p. 286) afirma que a “educação é um fenômeno próprio dos seres humanos”, portanto, sendo “uma exigência de e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho.”

Percebemos que tanto Vieira Pinto, como Saviani advogam um caráter ontológico para a educação – aquela que contribui para a constituição do ser social em todas as suas dimensões concretas e históricas, pois o homem no seu ato laborativo dispende tanto a força física, como a psíquica, a de aprendizagem, raciocínio para transformar a natureza, logo não se pode falar de trabalho sem falar de educação, como bem explicita Saviani (2007, p. 152) quando diz que

“trabalho e educação são atividades especificamente humanas. Isso significa que, rigorosamente falando, apenas o ser humano trabalha e educa.”

Dado a essa dimensão ontológica da educação é que ela é defendida como patrimônio da humanidade, como um direito inalienável a toda e qualquer pessoa, uma educação social a serviço da vida, como salienta Pereira (2020), portanto todos tem o direito a se educar, não importando as situações conflitantes, como é o caso das pessoas em restrição ou privação de liberdade. É a partir dessa marca ontológica que se compreende a educação no espaço da prisão.

A educação em prisões diz respeito tanto a educação formal, como a não formal no interior dos estabelecimentos de privação de liberdade de pessoas jovens, adultas e velhas. É uma educação que intenciona a re-integração social da pessoa presa partir da aquisição de conhecimentos do mundo social e do mundo do trabalho. Nesse sentido, é que Pereira afirma que a educação em prisões na sua forma escolarizada visa

formar e qualificar pessoas temporariamente encarceradas para que, depois que cumpriam o tempo de privação da liberdade, possam reinserir-se com dignidade no mundo social e do trabalho, já que essas pessoas, em sua maioria, têm baixa ou nenhuma escolarização. Nesse sentido, grande parte dessas pessoas presas necessita de uma educação ampla e diferenciada para que adquiram conhecimentos, saberes e práticas que lhes possibilitem a (re)construção de sua cidadania, se é que em algum momento de sua vida social e produtiva ela foi ou se sentiu cidadã. (PEREIRA, 2011, p. 40)

Esse autor faz uma diferenciação entre educação da prisão e educação na prisão, a primeira diz respeito ao processo de aculturação do preso às normas da prisão adaptando-se a ela, a segunda é a educação

conscientizadora para que o preso possa adquirir conhecimentos e assim ter sua emancipação social garantida quando sair da prisão. Tais educações não se dão sem conflito, sem contradições, penalidades, sofrimentos, para a pessoa presa, mas que na medida do possível os educadores e professores fazem de suas práticas momentos constantes de amorosidades.

Santos (2020, p. 66) ao pesquisar sobre o significado da educação para os presos da Penitenciária Lemos Brito na Bahia aponta para a valorização do atendimento educativo para os presos daquela unidade prisional, eles entendem que a educação ainda é uma possibilidade de lhes permitir obter uma promoção social mais digna.

Acerca do sentido atribuído pelos presos, observamos o quanto eles valorizam a educação e a escola, apresentando um sentimento positivo, como lugar de muitas aprendizagens, de crescimento pessoal e profissional, de lembranças positivas da infância e adolescência, de amizades, enfim, um espaço de conquistas de uma melhor vida futura. As descobertas deixaram claro que a educação, para os presos da PLB, apresenta uma grande relevância, configurando-se como um mecanismo de transformação, de perspectiva futura, atrelados também ao modo de agir e a os comportamentos.

A valorização da educação no espaço prisional é um elemento positivo, porque permite o exercício da prática educativa de maneira amorosas, intensa e na participação coletiva dos que mais necessitam da educação que são os presos. Para Freire (1987, p. 79-80), amorosidade significa respeito mútuo entre educandos e educadores na criação e recriação do mundo vivido por ambos. É a possibilidade de uma outra vida social baseada não mais na opressão, mas no diálogo, posto que “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”.

Nesse aspecto, a educação em prisões é baseada na amorosidade de educandos e educadores, única forma de estabelecer um processo de humanização pedagógica no interior da prisão, posto como salienta Pereira trata-se de uma educação social que “intenciona a emancipação das pessoas em situação de vulnerabilidade e desfiliação social e para tanto, assume a organização do coletivo pela pedagogia do oprimido de Paulo Freire – uma pedagogia da contracultura carcerária.” (PEREIRA, 2018, p. 241)

Pereira (2019) traz ainda uma visão ampla de educação em prisões quando diz que não é apenas a educação do preso que deva ser defendida ou que existe no interior dos estabelecimentos penais, mas também incorpora a educação ou formação dos agentes penitenciários, a formação continuada dos professores que atuam nesse setor, a qualificação de outros profissionais que fazem o dia a dia da prisão e que buscam contribuir para o processo de reintegração social do preso. A educação é de fato lugar de humanização de todos que trabalham nesse ambiente, portanto não é luxo defender a educação em prisões para todos os sujeitos que ali convivem, é antes de tudo uma necessidade imperiosa de humanização desse espaço pela via da educação, posto que são vidas que interagem ali e se constituem como sujeitos.

Nesse sentido, a educação em prisões é um processo de empoderamento social, porque existe um currículo formal e não formal intencionado no ensino-aprendizagem de conteúdos científicos que se transversalizam, como é o caso dos conteúdos étnico-raciais trabalhados a partir das determi-

nações da Lei 10.639/2003 que estabelece que também o ensino de história e cultura afro-brasileira seja posta na prática curricular da educação básica e na modalidade Educação de Jovens e Adultos. Esse imperativo é um regate de direito e que deve ocorrer também na educação do sistema prisional brasileiro visto que os presos, em sua grande maioria, são negros; portanto discutir as questões raciais, os conteúdos da história e cultura Africana e afro-brasileira é condição de empoderamento desses sujeitos.

Sobre isso, Santos (2018) em sua dissertação desenvolvida no Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos chama a atenção para o fato de que na prisão a temática da cultura, história, religião afro-brasileira ainda é visibilizada posto que os professores nem sempre detêm conhecimentos suficientes desses conteúdos para abordar em sala de aula e além disso permeia ainda no imaginário desses professores que atuam na EJA o racismo e quem nem sempre eles percebem no seu fazer pedagógico. Essa questão de racismo dos docentes Pimentel (2016) já havia desvelado em sua pesquisa de mestrado essa questão quando demonstrou que os professores do PROEJA na Cidade de Caitité não trabalhavam com as questões étnicas raciais em suas práticas, não era porque não tinham formação, mas porque permeava sentimentos racistas que impediam deles buscarem conhecimentos e saberes sobre os povos negros e consequentemente terem uma ação pedagógica antirracista.

Esses docentes não se veem como racistas e isso tem relação direta com o mito da democracia racial brasileira que recusa reconhecer que somos uma sociedade racista, como bem analisa Munanga quando diz que

ecoa dentro de muitos brasileiros, uma voz muito forte que grita; “não somos racistas,

os racistas são os outros, americanos e sul-africanos brancos”. Essa voz forte e poderosa é o que costumamos chamar “mito de democracia racial brasileira”, que funciona como uma crença, uma verdadeira realidade, uma ordem. Assim fica muito difícil arrancar do brasileiro a confissão de que ele é racista. (MUNANGA, 2019, p. 1)

É por isso que defendemos uma pedagogia antirracista na educação básica, na universidade e em todos os espaços educativos, como a prisão como forma de confrontar o mito de democracia racial e, ao mesmo tempo, sinalizar para a direção de uma sociedade mais justa, igualitária. Essa pedagogia é, ao mesmo tempo, uma pedagogia da diferença, da diversidade étnico-racial, cultural e contra a homogeneização das práticas pedagógicas a partir de uma única raça, como salienta Gomes ao dizer que

as práticas educativas que se pretendem iguais para todos acabam sendo as mais discriminatórias. Essa afirmação pode parecer paradoxal, mas, dependendo do discurso e da prática desenvolvida, pode-se incorrer no erro da homogeneização em detrimento do reconhecimento das diferenças (GOMES, 2001, p. 86).

Para essa autora, a valorização dos conteúdos sobre os saberes e conhecimentos da África e do Brasil Afrodescendente implica na criação de um outro imaginário social, menos racista em que o negro se veja valorizado, representado e assim de cabeça erguida possa construir outras possibilidades de vida social, menos discriminada. A educação antirracista intenciona a valorização da história, cultura, religião, política conhecimento, personalidades, arte e processos humanizatórios da África e do Brasil afrodescendente, é uma prática de educação que leve em consideração o papel do negro na sociedade mundial e nacional, de maneira a empoderar a etnia negra brasileira. Nesse

sentido, Jesus (2018, p. 46) quando conceitua a educação antirracista diz que

Não se trata de pôr em ação uma sistemática com inversão de papéis, pois nem seria possível que a população negra realizasse este feito. Mas sim, que através da educação, sejam (re)construídas novas concepções e pressupostos capazes de reorientar a nossa compreensão sobre o nosso próprio passado, reconstruindo crenças e conceitos, ao tempo que passemos a acolher as diferenças e validá-las numa dimensão de compartilhamento do protagonismo social, que até aqui tem sido unilateral, onde diversos fatos e personagens foram aniquilados ou invisibilizados.

É nesse intuito de uma educação antirracista para o empoderamento social dos presos é que nasce Projeto A Cor do Brasil no interior do Colégio Professor George Frago Modesto que atende jovens e adultos que se encontram em privação de liberdade na Bahia. Nesse aspecto, vale refletir sobre a importância da educação na prisão, considerando o que Onofre e Julião (2013, p. 16) falam sobre o papel do professor em sala de aula bem como dos outros agentes envolvidos nesse processo de mudança de atitudes dos sujeitos apenados, bem como os impactos que esta garantia lhes promovem.

Pensar a educação nessa direção significa dotar o homem em privação de liberdade de conhecimentos, valores, habilidades e competências que lhe permitam reconhecer-se como um sujeito que pode tomar em suas mãos a condução da própria vida, recuperando o direito à palavra, o que significa exercer um direito humano. Ao se propor uma educação significativa, estamos em busca de um esforço concreto por uma política pública baseada no respeito à dignidade da pessoa e na qualidade social – trata-se de ir além da busca pela (re)integração social do aprisionado, mas significa tornar a instituição prisão mais humana, contribuindo com o desenvolvimento real e sustentável de uma sociedade que se pretende democrática.

Nesse sentido, um dos grandes desafios dos profissionais da educação em prisões, perpassa pela aquisição de práticas educacionais que possibilitem o conhecimento com fundamentação teórica capaz de proporcionar ações docentes inovadoras, capazes de possibilitar aos educandos o entendimento do processo que segrega e exclui a população brasileira que se encontra do lado oposto da classe dominante, percebendo os mecanismos que negam direitos inseridos nos sistemas sociais, políticos e econômicos, lutando contra eles.

É através das práticas educativas que os encarcerados têm a oportunidade da mudança qualitativa, pois ao saírem de práticas educativas bancárias, eles se veem num verdadeiro ato de criação e recriação de suas vidas em um processo coletivo de valorização da vida, se educam para conquistar novos espaços e perspectivas de vida. É por isso, que Freire (1995, p. 23) vai dizer que. “ninguém educa ninguém. ninguém educa a si mesmo. As pessoas se educam entre si, mediatizadas pelo mundo”. A educação é processo de transformação, portanto a educação em prisões vai muito além do espaço físico da sala de aula, perpassa todo o ambiente prisional na intencionalidade de humanizar esse espaço, para isso as práticas educativas críticas e humanizadoras são o centro do processo de educar, como bem salienta Souza e Ferreira (2019, p. 6):

É mister oferecer melhores condições no direito de aprender da EJA e a aplicação na prática cotidiana de nossos educandos, despertando e explorando conhecimentos, potencializando suas experiências prévias em sala de aula. Muitas vezes os discentes discutem em sala sobre os valores dos assuntos ministrados em aula, assim como trazem as dificuldades, que enfrentam na cela e no cotidiano. Neste contexto, o docente assume um papel fundamental de mediador, facilita-

dor e motivador no processo de ensino e da aprendizagem.

É fundamental que toda a equipe pedagógica composta por professores e funcionários esteja em consonância com a proposta curricular e o projeto político pedagógico da escola inserida na prisão para que haja êxito no processo de ensino-aprendizagem.

Se educação no cárcere deve assumir um caráter para além dele, mobilizando os sujeitos aprendentes a trilhar por um caminho de possibilidades, tendo o docente como facilitador e motivador, então, podemos afirmar que o planejamento pedagógico é de extrema relevância para favorecer o processo de ensino aprendizagem. Este processo deve ser capaz de romper com estruturas que segregam, rompem possibilidades e silenciam as vozes, paralisando pessoas e suas chances de vencer os obstáculos. Disto resulta, conforme afirma Santos (2018, p. 4) que

o planejamento pensado e adequado ao contexto de cada Unidade Prisional deve levar em conta a realidade dos sujeitos: culturas e expectativas e, portanto, nenhum professor pode planejar isoladamente, muito menos abdicar das pesquisas e investigações no sentido de melhorar sua atuação docente e desenvolver práticas inovadoras, ressignificando seu fazer pedagógico.

Assim sendo, é imperioso que tanto a equipe gestora como a equipe pedagógica atuem em consonância com os docentes, levando em conta que para o sucesso do processo ensino e aprendizagem é fundamental considerar o projeto político pedagógico da escola, notadamente sua proposta curricular para pessoas em situação de privação de liberdade, sobretudo, o currículo particular destes sujeitos, por conseguinte, promover condições para que as práticas docentes sejam planejadas a partir das necessidades educativas das pessoas privadas de

liberdade. Silva e Moreira (2012) afirmam que só um planejamento educacional numa perspectiva crítica e emancipatória será capaz de esperar aprendizagens que promova cognitiva e socialmente a pessoa que cumpre uma pena no sistema carcerário brasileiro.

O PROJETO A COR DO BRASIL¹ NO CONTEXTO DO CURRÍCULO DA EJA EM PRISÕES

O currículo praticado deve estar fundamentado no currículo escrito, que foi pensado e elaborado pelo conjunto dos professores, funcionários e estudantes das unidades prisionais, sem essa elaboração compartilhada os sujeitos não se sentem participantes do currículo, por isso o sucesso do Projeto A Cor do Brasil construído e implementado pelo coletivo do Colégio Professor George Frago Modesto, escola que concretiza o atendimento educativo escolar no Complexo Penitenciário da Mata Escura, Bahia.

O Estado da Bahia tem 23 estabelecimentos prisionais, sendo que em 17 ocorre a oferta da educação de jovens e adultos e em 06 programas de alfabetização e projetos educativos. A população carcerária do Estado é de 15.084 entre homens e mulheres nos regimes provisório, fechado, semiaberto, aberto e de medidas de segurança, sendo que a capacidade do sistema penal baiano é de 12.095, portanto estando com um excedente de 2.989, segundo dados da Secretaria de Administração Penitenciária e Ressocialização, Central de Informação e Documentação (2020).

A Bahia tem várias unidades prisionais, porém a mais importante e antiga está localizada em Salvador.

1 Experiência vivida e narrada pelas mestrandas e coautoras desse texto Dione Santos e Nadir Souza, professoras do Colégio Professor George Frago Modesto.

calizada em Salvador, chamada de Complexo Penitenciário da Mata Escura que comporta as unidades: Penitenciária Lemos Brito (PLB) atende a sentenciados em cinco Módulos, a Cadeia Pública e o Presídio Salvador que atende a privados de liberdade em regime provisório, o Conjunto Penal Feminino que atende às mulheres em regime provisório e fechado, a Casa do Albergado e Egresso, que atende aos egressos, mas também está custodiando semiaberto, o Hospital de Custódia e Tratamento (HCT), que atende os internos em Medida de Segurança e a Colônia Penal Lafayate Coutinho, que atende em regime semiaberto.

Há dois anos, também no Complexo Penitenciário, foi fundado o Conjunto Penal Masculino de Salvador – CPMS - (público/privado), administrado pela Socializa Brasil em parceria com a Secretaria de Administração Penitenciária e de Ressocialização - SEAP, Unidade Prisional lócus desse relato de experiência, fruto da nossa prática docente desenvolvida no Tempo Formativo I, Eixo II. O Colégio Professor George Frago Modesto é a escola da rede pública do Estado da Bahia localizado no Complexo e que é responsável pelo atendimento educativo escolar em todas as unidades prisionais, sendo que geralmente nessas Unidades existe um total de 2 a 3 salas de aulas.

O Colégio tem um Projeto Político Pedagógico alinhado à Proposta de Educação em Prisões traçado para atender às demandas dos estudantes privados de liberdade, totalmente distanciado, portanto, dos convencionais. É um documento voltado para ações pedagógicas e curriculares que atendam os sujeitos na perspectiva da socialização, tanto no âmbito de privação de liberdade, quanto na perspectiva da sociedade mais ampla, segundo Barreto (2017). Sua metodologia vem sendo pautada nos Direitos

Humanos e nos princípios educacionais de Paulo Freire (2011, p. 12), por se entender que a sua pedagogia é “fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando”.

O currículo da Escola é organizado por tempos formativos I, II e III que compreendem o ensino fundamental I e II e o ensino médio, partindo de uma concepção pedagógica freireana centrada na participação dialógica dos estudantes e em um intenso processo de conscientização que leva a humanização das relações e concepção de mundo e de homem.

A unidade da Escola no Conjunto Penal Masculino segue os mesmos princípios pedagógicos de todas as outras Unidades mesmo tendo uma parceria público/privado na gestão, as salas comportam geralmente 12 estudantes, é um espaço que requer muito zelo e atenção, tem celas de aula amplas, bem estruturadas para o bom funcionamento escolar; todas equipadas com TV e ventiladores. Há espaço para livros, mesa e cadeiras do professor, além de carteiras universitárias acolchoadas e confortáveis para os estudantes. Tem material escolar, mesmo que seja o básico e uma equipe técnica de saúde acompanhando os estudantes se solicitado pelos professores.

Os estudantes e os professores são assistidos diretamente por uma pedagoga que faz parte do corpo técnico, composto por uma equipe de psicólogos, assistentes sociais, educador físico, psiquiatra, enfermeiros, técnicos de enfermagem, odontólogos e advogados (jurídico). Tem também um defensor público dentro da Unidade Prisional. Nessa Unidade Escolar também ocorre o Projeto A Cor do Brasil que inclusive obteve o segundo lugar no Prêmio Nacional de Educação em Direitos Humanos, gerando o Programa Nota 10 no Canal Futura.

Este projeto encabeça os demais Projetos realizados no Colégio há aproximadamente nove anos e tem como objetivo trazer para o contexto escolar o tratamento da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira na educação básica. Entendemos que as Diretrizes da Lei Federal 10.639/2003 podem ser consideradas um grande avanço frente a aplicação da história e cultura africana na educação básica.

Neste sentido, validar as contribuições do negro, do indígena e o português se faz necessário, destacando o aspecto crítico de seu caráter colonizador, marca forte até os tempos atuais. Segundo Krauss e Rosa (2010, p. 2), as Diretrizes trazem normativas flexíveis, “sugerindo conteúdos, valores e referências para a prática docente, de acordo com o pressuposto da formação e da educação para a valorização da diversidade cultural”.

Nessa perspectiva, o tratamento dado ao currículo escolar, se constitui a mola mestra do processo para se atender as diretrizes da Lei 10.639/2003, o que viabiliza o trabalho com o Projeto A Cor do Brasil, exigindo um atencioso olhar no processo ensino aprendizagem, pois este deve atender aos anseios e necessidades dos estudantes privados de liberdade, o que instiga o Colégio a um movimento dinâmico, desafiando a todos os envolvidos na prática pedagógica, repensar o seu fazer no tocante ao tratamento dado ao currículo.

Sabemos que atrelar o currículo escolar em prisões ao percurso de vida dos estudantes privados de liberdade requer uma metodologia que contemple as abordagens de forma interdisciplinar, com professores planejando coletivamente, numa dimensão que considera o currículo estabelecido pela EJA, conforme os Tempos Formativos

e os Eixos Temáticos para a Educação em Prisões (BAHIA, 2019). Isto implica o tratamento curricular na perspectiva freireana, de modo que proporcione a consciência crítica e a capacidade para tomada de decisão, tendo como balizador o respeito ao educando e a dialogicidade no contexto emancipatório.

Ao tratarmos do currículo na prisão, não podemos esquecer que seu cumprimento não tem garantia se não se observar o sujeito privado de liberdade e o seu contexto de vida. São homens e mulheres jovens, adultos e idosos, a maioria negros e pobres, filhos de pais analfabetos ou com pouca ou média escolarização, alcoólatras, viciados em drogas ilícitas; pais desestruturados emocional e psicologicamente, que promoveram abusos e descasos aos seus filhos, mas também sujeitos que passaram pelas mesmas condições que ofereceram aos seus filhos, portanto, da mesma forma, excluídos, pessoas oriundos dos guetos, das favelas, das sociedades mais desestruturadas por conta do descaso das autoridades que não se dão conta de que esses sujeitos foram excluídos das possibilidades que poderiam lhes garantir um outro modo de viver e agir na sociedade.

É relevante que a EJA no espaço prisional contribua com as discussões sobre etnicidade no espaço da prisão como forma de possibilitar aos presos uma processo de valorização de sua etnia, de sua cor, cultura, religião, política dentre outros. E o Projeto A Cor do Brasil se insere no currículo da educação em prisões a partir da ideia de temas geradores, como, por exemplo, identidade e trajetória de vida, estudos da comunidade de origem, cultura afro-brasileira e indígena, trajetórias e projetos pessoais de vida, construção da Identidade e papéis sociais: família, questões de Gênero/violência

contra a mulher, práticas sociais e relações sócio comunitárias, identidade e corporeidade: corpo, Higiene e Saúde, sexualidade e diversidade afetivo-sexual etc.

A partir desses temas existe todo um trabalho pedagógico dinâmico, crítico, com o uso de recursos didáticos que possibilitam a concretização do Projeto no contexto do currículo de EJA, inserindo temas mais específicos ainda no processo da prática educativa, como as questões de desigualdade social, a discriminação, o preconceito e os estereótipos com a etnia negra na sala de aula, visando desconstruir o racismo edificado há séculos na sociedade brasileira, bem como proporcionar uma formação adequada aos estudantes que tanto vivenciam esse problema no seu cotidiano, de modo a conscientizá-los para o enfrentamento contra todo tipo de racismo sofrido no dia a dia.

Importante que os estudantes conheçam como se deu o processo histórico da formação do povo brasileiro e sua formação cultural, notadamente, e trazer à baila o contexto africano para essa formação e a hegemonia do europeu sobre o povo negro e índio, bem assim a necessidade da compreensão de que é preciso descolonizar o Brasil, rompendo com o processo colonial do europeu. Conforme salienta Meneses (2010, p.70), “desde o início da colonização brasileira até a contemporaneidade a visão eurocêntrica em nosso país sempre foi a predominante, favorecendo a desigualdade social e o processo devastador de exclusão social”.

Entender também que a cultura africana sempre foi desprezada, de forma crescente e acentuada, porque consolidou-se uma cultura que tudo vindo da Europa sempre é melhor do que o que existe no Brasil e nada que seja ligada à cultura negra tem valor e que essa é uma concepção que os colonizadores, principalmente os portugueses, dissemina-

ram em suas colônias como justificativa de dominação em territórios.

O Projeto A Cor do Brasil surgiu a partir das ideias dos professores que atuavam na Unidade da Cadeia Pública em 2011, posteriormente encaminharam aos ACs, que foi abraçado pelos professores, coordenador e gestores da Unidade Escolar. O projeto visa estimular e despertar as atividades na Unidade tendo em vista os dispositivos legais - Lei 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008, embasada nos instrumentos legais norteadores da educação, da Educação em Prisões e a EJA. Tendo como objetivo de: possibilitar aos alunos conhecimentos a partir de conceitos referenciais étnicos distorcidos historicamente, com olhar para as mudanças de forma crítico reflexiva sobre a imagem dos afrodescendentes e indígenas através das relações cotidianas.

O projeto destacou-se Estadual e Nacional, tendo obtido o 4º Prêmio Nacional em Educação em Direitos Humanos ficando ainda em segundo lugar na categoria Escola Pública. A ideia seria considerar o projeto pela comunidade escolar como orientador para os demais projetos da unidade, uma vez que o mesmo abarca vários outros temas oriundos da realidade e do contexto educacional com os alunos internos.

No percurso pedagógico do Projeto adotou-se uma prática criativa e no contexto da pesquisa e curiosidade dos estudantes, adotando texto fundamentais, como, por exemplo, a Declaração de Direitos Humanos, a Constituição federal de 1988 e a Lei de execução Penal, Lei 7.716/89, que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Os recursos didáticos foram imprescindíveis no trato dos conteúdos, como o uso de documentários, filmes, músicas, poesias como forma de desconstruir possíveis visões equivocadas em relação ao

negro, ao índio. Muito debate e discussão foram promovidas a partir por esses recursos, principalmente quando abordavam conteúdos sobre personalidades negras no mundo e seu papel social transformador, como, por exemplo, Luter king, Gandi e Mandela.

Foram muitos filmes utilizados, como *In-victus*, produzido após o fim do apartheid na África do Sul e *Mandela: a luta pela Liberdade* que trata da luta de um ativista contrário ao apartheid. Esses filmes foram fundamentais para compreensão da valorização da cultura e da identidade da África do Sul, como também o processo da vitória a partir de uma valorização e unificação dos povos, em detrimento da violência, sem, contudo, negar a existência da mesma contra os negros. Os temas e subtemas geradores estudados no Projeto corroboraram para ampliação do conhecimento e enriquecimento da prática em sala, devido as várias possibilidades de inserção no contexto que os mesmos apresentam.

A participação efetiva dos estudantes foi muito importante, eles elaboram cartazes, poesias em sala, construíram murais pedagógicos etc. As rodas de conversas foram centrais para ampliar a conscientização crítica dos estudantes, sendo que tais conversas sempre se materializavam em produção textual. O sentimento de pertencimento a uma etnia é fundamental, embora a sociedade tente a todo custo excluir, foi fundamental, para que os nossos alunos se vissem e se reconhecesse como negros, índios ativando a consciência crítica em relação aos fundamentos que permeiam a questões do preconceito e da discriminação racial.

O Projeto A Cor do Brasil foi fundamental no espaço prisional, porque permitiu que os presos se reconhecessem como pertencentes a uma etnia que historicamente sempre

esteve a margem da sociedade e que independente da cor e da situação social que se encontram eles ainda são sujeitos de direitos. Nessa perspectiva tem razão Onofre e Julião (2013, p. 13) quando diz que

O que se propõe é ver a educação na prisão pela perspectiva dos direitos humanos, porque ela constitui um valor em si mesma, um conjunto de ferramentas e de capacidades que ampliam as possibilidades de implementação de projetos que contribuam para a inclusão social, cultural e econômica das pessoas aprisionadas.

O Projeto A Cor do Brasil estar na perspectiva dos direitos humanos intencionado na ampliação da capacidade de aprendizagem crítica dos estudantes em relação ao mundo social. Percebemos isso no processo pedagógico quando os estudantes produziram material didático, diálogos e poesias sobre o estar no mundo sendo negro, um exemplo vivo desse trabalho tivemos quando os estudantes externaram suas aprendizagens na produção de poemas, vejamos:

Racismo e preconceito/Igualdade para todos/Independente de cores/Lutar para acabar/A desigualdade entre pretos e brancos/ Amo minha raça/Amo minha cor. (ALECRIM, presídio masculino)

Preconceito tem várias formas/Pela cor, deficiência e pobreza/Tudo isso me envergonha/Por saber que existe /Queria que fosse diferente/ (SUCUPIRA, Presídio Masculino)

Racismo/Foi aqui iniciou toda forma/De preconceito e discriminação/Apartando os povos por cor de pele/E condições financeiras/Tirando a consciência/Que somos todos iguais/E temos os mesmos /Direitos sociais (PINHEIRO, presídio masculino)

Esses poemas revelaram sentimentos de pessoas que não se conformam com o sistema posto que direcionam à prática segregada e preconceituosa. A culminância do Projeto era na Semana da Consciência Negra,

mes de novembro e envolvia a apresentação de poemas, músicas e outros materiais produzidos pelos estudantes sobre o ser negro na sociedade brasileira.

O processo de avaliação da aprendizagem foi continua observando tanto a produção intelectual e didática dos estudantes, como a frequência, a interação, a criatividade, a apresentação e a participação individual e/ou em grupo. Ao longo do percurso foram registrados como se deu o processo de construção do conhecimento de cada estudante em sala de aula, considerando o currículo escolar e as experiências do cotidiano de cada um, onde foi feito o acompanhamento do percurso formativo das aprendizagens construídas em documento escolar.

Após o término das atividades foi feito uma autoavaliação, momento em que cada estudante pode se avaliar, avaliar a professora e a escola, fazendo suas considerações tanto de progressos, como de retrocessos ou o que pode ser melhorado.

Os estudantes destacaram o valor das atividades realizadas pela professora e a importância de tudo que foi discutido, contando que não eram mais os mesmos de quando entraram em sala de aula, que por tanto, a professora, na condução firme e segura da sua prática, sempre amorosa e ativista dos seus direitos, foi a peça chave da aprendizagem deles.

CONCLUSÃO

Os resultados alcançados com a realização do Projeto A Cor do Brasil foram extremamente positivos, principalmente em relação aos estudantes que conseguiam se envolver e participar ativamente das atividades, refletindo sobre suas condições enquanto homens negros e apenados, em uma sociedade desigual, que segrega e exclui, bem como a importância da voz que

cada um deve ecoar contra toda forma de opressão a que são submetidos, inclusive no Sistema Prisional.

Uma educação libertadora sempre deve ser o princípio articulador da educação em prisões no sentido de promover a consciência crítica, a melhoria dos comportamentos e elevar a autoestima dos que estão presos para esperar uma vida melhor depois do cumprimento da pena, a reintegração é o objetivo maior de todo e qualquer processo formal e não formal de educação no espaço da prisão, como bem salienta Pereira (2018, p. 241) quando diz que

a educação proposta para os estabelecimentos de privação e restrição de liberdade tenham, de fato, um cunho de integração social por ser uma educação social. Esta, por sua vez, intenciona a emancipação das pessoas em situação de vulnerabilidade e desfiliação social e, para tanto, assume a organização do coletivo pela pedagogia do oprimido de Paulo Freire – uma pedagogia da contracultura carcerária

Notamos, que não é fácil propor uma educação contra a cultura carcerária opressora, que cristaliza comportamentos e atitudes antidireitos humanos, como pro exemplo, o próprio direito a uma educação antirracista para aqueles que estão ali cumprindo pena e que fazem parte da etnia negra. Também sabemos que não basta trabalhar com os apenados as questões raciais, é preciso envolver todos os trabalhadores e profissionais do sistema penitenciário nessa jornada pedagógica de valorização da vida e da etnia negra no espaço da prisão, mesmo porque a maioria dos que estão presos são negros e negras, sem falar que muitos trabalhadores do sistema prisional também são negros, não temos duvida de que a humanização do espaço da prisão passa pela processo de valorização do ser negro e negra nesse lugar e na sociedade brasileira como um todo.

REFERÊNCIAS

BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. **Organização Curricular para Educação em Prisões** – Eixos Temáticos e Temas Geradores – Tempos Formativos – Educação Básica. Coordenação de Educação de Jovens e Adultos. Salvador, 2019.

_____. Secretaria da Educação do Estado da Bahia e Secretaria de Administração Penitenciária e Ressocialização - **Plano Estadual de Educação no Sistema Prisional da Bahia**. DEPEN. Salvador, 2015.

_____. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. **Projeto Político Pedagógico do Colégio Professor George Fragoso Modesto**. Salvador, 2013.

BARRETO, Maria das Graças Reis. **Projeto Político Pedagógico para a Educação em Prisões: Outras estratégias para outro sujeito de direito**. Salvador: UNEB, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Parecer CNE/CEB Nº 2/2010. Diretrizes Nacionais para a oferta de educação de jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. In: **Diretrizes para a Educação Básica**, Brasília, DF, 2010.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Brasília, 2004.

_____. Ministério da Justiça. **Lei 7.210, de 11 de julho de 1984**. Brasília, 13 de julho de 1984.

_____. Ministério da Justiça. **Lei 7.716, de 05 de janeiro de 1989**. Brasília, 5 de janeiro de 1989.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: O tratado pedagógico da diversidade. In: CAVALHEIRO, Eliane (org.) **Racismo e Anti racismo na educação: Repensando nossa escola**, 4ªed. São Paulo: Selo Negro, 2001.

JESUS, Dejiária Santiago de. Educação Antirracista no Contexto da Educação de Jovens e Adultos: Uma Análise da Mostra Criativa Salvador de Arte, Educação e Cultura Negra. Salvador. **Dissertação** (Mestrado profissional), Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação I. Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA, Campus I, 2018. p. 163. Disponível em: <http://saberaberto.uneb.br:8080/jspui/bitstream/20.500.11896/1122/1/Deji%20Santiago%20de%20Jesus%20%20Vers%20a3o%20final%20da%20disserta%20c3a7%20a3o.pdf>. Acesso em: 20.12.2018.

KRAUSS, Juliana Souza e ROSA, Julio César da Rosa. **A importância da temática de História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas escolas**. Antíteses, vol. 3, n. 6, jul.-dez. de 2010, pp. 857-878 <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses>

MESESES, Maria Paula G., O 'indígena' africano e o colono 'europeu': a construção da diferença por processos legais », e-cadernos CES [Online], 07 | 2010. Disponível em: <http://journals.openedition.org/eces/403> Acesso em: 15.10.2010.

MUNANGA, Kabengele. **Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo**. Disponível em: https://www.mprj.mp.br/documentos/20184/172682/teoria_social_relacoes_sociais_brasil_contemporaneo.pdf. Acesso em: 26.12.2019.

ONOFRE Elenice e JULIÃO Elionaldo. A Educação na Prisão como Política Pública: entre desafios e tarefas. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 51-69, jan./mar. 2013. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 10.06.2013.

PEREIRA, Antonio. A educação-pedagogia no carcere no contexto da pedagogia social: definições conceituais e epistemológicas. **Revista de Educação Popular**. Universidade Federal de Uberlândia, Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis, v. 10, p. 38-55, jan./dez., 2011. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/download/20214/10790/>. Acesso em: 12.10.2011.

PEREIRA, Antonio. A educação de jovens e adultos no sistema prisional brasileiro: o que dizem os planos estaduais de educação em prisões? **Revista Tempos e Espaços em Educação**. São

Cristovão, Sergipe. V. 11, n. 24, p. 217 – 252, jan./mar., 2018. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/6657/pdf>. Acesso em 11.11.2018.

PEREIRA, Antonio. A educação em prisões e a formação dos profissionais do sistema prisional. Uma análise a partir dos Planos Estaduais de Educação em Prisões. **Contemporâneos: Revista de Artes e Humanidades. Dossiê Educação, segurança e cárcere**, n. 17, nov./2017-maio/2018. Disponível em: <https://www.revistacontemporaneos.com.br/a-educacao-em-prisoos-e-a-formacao-dos-profissionais-do-sistema-prisional-uma-analise-a-partir-dos-planos-estaduais-de-educacao-em-prisoos/>. Acesso em: 14.12.2019.

PEREIRA, Antonio. O educador social e suas competências de atuação profissional: um trabalhador da educação pela ldben n.º 9.394/96? **Revista Debate em Educação**. Maceió, vol. 11, n.º 23, p. 312-332, Jan./Abr 2019. Disponível em: <http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/5466/pdf>. Acesso em: 10.11.2020.

PIMENTEL, Celeste Aparecida. A lei 10.639/03 e as questões étnico-raciais no currículo do Centro territorial de educação profissional do sertão produtivo – Caitité, Bahia: um estudo no curso técnico em secretariado, PROEJA. Salvador. **Dissertação** (Mestrado profissional), Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação I. Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA, Campus I, 2016. p. 165. Disponível em: <https://portal.uneb.br/mpeja/wp-content/uploads/sites/118/2018/12/Disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 10.12.16.

PINTO, Alvaro Vieira. **Sete Lições Sobre Educação de Adultos**. São Paulo: Cortez, 1994.

SANTOS, Dione Araújo. Ressignificando a prática docente na Educação de Jovens e Adultos privados de liberdade: relatos de experiências inovadoras. **Anais. ALFA&EJA**, p. 81-87, 2018. pdf, eixo 5. Disponível em: <https://www.alfaejeauneb.com/alfaejea-2018>. Acesso em: 14.08.2018.

SANTOS, Alcimar Meirelles. Os sentidos da escola e da educação e m prisões para os presos

do Pavilhão IV da Penitenciária Lemos Brito: um estudo de intervenção pedagógica. Salvador. **Dissertação** (Mestrado profissional), Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação I. Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA, Campus I, 2019. p. 144. Disponível em: <https://portal.uneb.br/mpeja/wp-content/uploads/sites/118/2019/12/Disserta%C3%A7%C3%A3o-revisada-revisada-29.11.19-1.pdf>. Acesso em: 28.12.2020.

SANTOS, Juliana Gonçalves. As questões étnico-raciais na educação de jovens e adultos em prisões: um estudo de intervenção pedagógica formativa de professores da penitenciária de Serrinha –Ba. Salvador. **Dissertação** (Mestrado profissional), Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação I. Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA, Campus I, 2018. p. 160. Disponível em: <https://portal.uneb.br/mpeja/wp-content/uploads/sites/118/2018/12/Disserta%C3%A7%C3%A3o-JULIANA-GON%C3%87ALVES-DOS-SANTOS-pdf.pdf>. Acesso em: 12.11.2018

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015.

SILVA, Roberto da; MOREIRA, Fábio Aparecido. O Projeto político-pedagógico para a educação em prisões. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 86, p. 83-102, 2011. Disponível em: <http://rbe-pold.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2317/2280>. Acesso em: 03.06.2012.

SOUZA, Nadir de Jesus; FERREIRA, Maria da Conceição Alves. Prática educativa na eja: o olhar dos sujeitos privados de liberdade. **Anais. ALFA&EJA**, p. 1-12, 2019. Disponível em: <https://even3.blob.core.windows.net/anais/217011.pdf>. Acesso em: 12.12.2019.

*Recebido em: 15/04/2020
Aprovado em: 20/05/2020*

LINHAS, MENSAGENS E CONVERSAS: A EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR COM CRIANÇAS, JOVENS E ADULTOS

*Elenice Maria Cammarosano Onofre (UFSCar)**

<https://orcid.org/0000-0002-3623-4728>

*André Luiz Martins Kastein Filho (UFSCar)***

*Edla Cristina Rodrigues Caldas (UFSCar)****

<https://orcid.org/0000-0003-2770-9346>

*Gustavo Aranha Portela (UFSCar)*****

<https://orcid.org/0000-0002-2329-9389>

*“Para empinar papagaio (pipa ou pandorga),
só mesmo quem fareja horizontes”.*

RESUMO

Pesquisar práticas sociais em diferentes espaços é nosso ponto de partida: acontecem processos educativos em nossas vivências, não mais ou menos válidas, apenas diferentes do que as vividas em escolas ou quaisquer outras instituições de educação escolar. As pessoas vão se formando em todas as experiências de que participam ao longo da vida. Este artigo é resultado de estudos por nós realizados em espaços não escolares que acolhem crianças, jovens e adultos: um programa de socioeducação, um projeto ligado ao serviço de convivência e fortalecimento de vínculos e uma unidade feminina de privação de liberdade. Os dados foram coletados em inserções e vivências com os colaboradores de pesquisa e organizados em diários de campo. A análise dos dados nos permitiu compreender que os processos educativos acontecem ao longo da vida nas práticas sociais em que participamos - a educação é um fenômeno que promove a escrita e a leitura da vida e da realidade das crianças, jovens e adultos estejam eles onde estiverem.

Palavras-chave: Educação em espaço de privação de liberdade. Processos educativos em práticas sociais. Educação dialógica.

* Doutora pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. E-mail: eleonofre@ufscar.br

** Mestrando em Educação pelo PPGE/UFSCar e graduando em comunicação social pela Universidade de Ribeirão Preto - UNAERP. E-mail: kastein@gmail.com.

*** Doutoranda em educação pelo PPGE/UFSCar, mestre em educação pela Universidade Federal do Amazonas/UFAM e professora da UFAM. E-mail: edlacristina@gmail.com.

**** Mestrando em educação pelo PPGE/UFSCar e graduado em história e publicidade e propaganda - Universidade Barão de Mauá - Jardim Paulista, professor de história da Escola Metropolitana. E-mail: aranhagustavo@gmail.com.

ABSTRACT

LINES, MESSAGES AND CONVERSATIONS: NON-SCHOOL EDUCATION WITH CHILDREN, YOUNG PEOPLE AND ADULTS

Researching social practices in different spaces is our starting point: educational processes take place in our experiences, no more or less valid, just different than those experienced in schools or any other school education institutions. People are being trained in all the experiences they participate in throughout life. This article is the result of studies carried out by us in non-school spaces that welcome children, young people and adults: a socio-educational program, a project linked to the service of coexistence and strengthening of bonds and a female unit of deprivation of liberty. The data were collected in insertions and experiences with the research collaborators and organized in field diaries. The analysis of the data allowed us to understand that the educational processes happen throughout life in the social practices in which we participate - education is a phenomenon that promotes the writing and reading of the life and reality of children, youth and adults wherever they are .

Keywords: Education in a space of deprivation of liberty. Educational processes in social practices. Dialogic education.

RESUMEN

LÍNEAS, MENSAJES Y CONVERSACIONES: EDUCACIÓN NO ESCOLAR CON NIÑOS, JÓVENES Y ADULTOS

La investigación de las prácticas sociales en diferentes espacios es nuestro punto de partida: los procesos educativos tienen lugar en nuestras experiencias, no más o menos válidas, simplemente diferentes a las experimentadas en las escuelas o en cualquier otra institución educativa escolar. Las personas reciben capacitación en todas las experiencias en las que participan a lo largo de la vida. Este artículo es el resultado de estudios realizados por nosotros en espacios no escolares que acogen a niños, jóvenes y adultos: un programa socioeducativo, un proyecto vinculado al servicio de convivencia y fortalecimiento de lazos y una unidad femenina de privación de libertad. Los datos se recopilaron en inserciones y experiencias con los colaboradores de la investigación y se organizaron en diarios de campo. El análisis de los datos nos permitió comprender que los procesos educativos ocurren a lo largo de la vida en las prácticas sociales en las que participamos: la educación es un fenómeno que promueve la escritura y la lectura de la vida y la realidad de los niños, jóvenes y adultos dondequiera que se encuentren.

Palabras clave: La educación en un espacio de privación de libertad. Procesos educativos en prácticas sociales. Educación dialógica.

INTRODUÇÃO

O artigo que se apresenta é resultado de estudos realizados por pesquisadores do Núcleo de Investigação e práticas educativas em espaços de restrição e privação de liberdade – EduCárceres/UFSCar, vinculado a dois grupos de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, a saber, Educação de Jovens e Adultos em restrição e privação de liberdade e Práticas Sociais e Processos Educativos.

Esses grupos de pesquisa partem do entendimento de educação como formação humana e investigam como as pessoas se educam nas mais diversas práticas sociais das quais participam. Compreendemos que essas práticas são ações e relações que as pessoas e os grupos mantêm entre si para difundir as normas de vida, de manutenção ou transformação da sociedade para garantir a sobrevivência, e é delas que decorrem os processos educativos.

O educar e educar-se estão, dessa maneira, intimamente associados ao partilhar das vivências em grupos, nos quais os conhecimentos/saberes são produzidos a partir das práticas sociais, pois têm o “propósito de produzir bens, transmitir valores, significados, ensinar e viver e a controlar o viver, enfim, manter a sobrevivência material e simbólica das sociedades humanas” (OLIVEIRA et al., 2014, p.33).

As pessoas vão, assim, sendo formadas em todas as experiências de que participam ao longo da vida, e o reconhecimento da existência de processos educativos inerentes às práticas sociais das quais participamos rompe com o monopólio pedagógico da escola como única prática social em que as pessoas se educam.

Estamos, desta forma, anunciando a intenção das nossas reflexões neste artigo

– dialogar com práticas sociais não escolares que educam crianças, jovens e adultos. Nossa proposta é apresentar os espaços de pesquisa em que estamos inseridos, caracterizar as atividades que ali estão presentes, descrevê-las de maneira reflexiva e apresentar os processos educativos vivenciados. Na segunda parte, analisamos nossa compreensão de educação não escolar e as aprendizagens relacionadas às experiências de pesquisar com crianças, jovens e adultos. Trata-se, pois, de apresentar nosso exercício como grupo que busca potencializar o sentido do fazer pesquisa *com* o outro, em práticas por vezes opressivas, por vezes humanizadoras.

CENÁRIOS E PERSONAGENS: CONSTRUINDO ALGUMAS REFLEXÕES

As práticas sociais anunciadas nestes apontamentos ocorrem em espaços não escolares que acolhem crianças, jovens e adultos: um programa de socioeducação, um projeto ligado ao serviço de convivência e fortalecimento de vínculos e uma unidade feminina de privação de liberdade. Esses espaços localizam-se em instituições do interior do estado de São Paulo/Brasil e não serão identificados, garantindo-se, também, o sigilo dos nomes dos participantes.

Um dos espaços de pesquisa foi um Programa de Medidas Socioeducativas do interior do estado de São Paulo que atende adolescentes que cometeram atos infracionais. Vale esclarecer que o Art. 103 do Estatuto da Criança e Adolescente – ECA, define ato infracional como “a conduta descrita como crime ou contravenção penal”. Adolescentes a partir de 12 anos de idade já são considerados responsáveis pelas condutas descritas como infracionais e devem cumprir medidas socioeducativas. Volpi (1999, p.

20) explica: “As medidas socioeducativas comportam aspectos de natureza coercitiva, uma vez que são punitivas aos infratores, e aspectos educativos no sentido da proteção integral e oportunização, e do acesso à formação e informação”. Sendo assim, pode-se dizer que o aspecto educativo é fundante da característica socioeducativa.

O trabalho de campo, por decisão da instituição, foi realizado junto à equipe responsável pela condução das atividades, com oito adolescentes que cumpriam medida de Prestação de Serviço à Comunidade – PSC. Participaram das atividades, além dos jovens, uma orientadora de Medida, com formação em Psicologia (aqui chamada de F.), e outra, licenciada em Artes (aqui como S.), responsável por propor a confecção de materiais de cunho artísticos e artesanais, bem como de ensinar técnicas e desenvolver as atividades.

Tais atividades foram desenvolvidas nas dependências do Programa. A prática social da qual participamos foi a confecção de jogos da velha para doação a um abrigo de idosos da cidade. Os adolescentes realizaram a primeira visita há alguns meses e o grupo pretendia voltar para fazer uma espécie de sarau com jogos, música e poesia junto aos idosos.

A atividade iniciou com a costura de fuxicos, estes seriam utilizados como peças dos jogos da velha. No primeiro dia de inserção para a coleta dos dados, a proposta da orientadora de Medida era fazer um “modelo” para mostrar aos adolescentes. Logo nos dispusemos a ajudar e essa foi a postura adotada ao longo deste estudo. Os materiais disponíveis eram linhas de costura, fitas de cetim, pedaços de tecidos cortados em círculo, pedaços de tecido camurça cortados em forma quadrada, pincéis, tintas para tecidos e agulhas.

A presença de um “modelo” não nos pareceu necessário. Talvez acreditar na criatividade e nas perspectivas dos jovens fosse a melhor maneira de confeccionar os jogos. A nosso ver, os adolescentes podem ser protagonistas do processo educativo do qual fazem parte; contar com o exercício da criatividade deles poderia tornar a atividade mais interessante.

Antes de começar a costura, os adolescentes, as orientadoras e eu pintamos pequenos pedaços de tecidos que se transformariam nas peças. As cores das peças do jogo eram fortes para que se destacassem da base. Ao todo pintamos 40 peças. Consideramos muito relevante a proposta de produzir algo para o outro. A confecção dos jogos levou os adolescentes a pensarem nas características dos idosos, nas limitações e possibilidades que eles possuem.

Durante esse processo, os diálogos foram profícuos e intensos. Desde o primeiro momento até o final da atividade do dia, as conversas desenrolavam-se sem restrições. Os adolescentes pareciam saber que ali podiam falar de suas histórias, contar seus universos e, ao mesmo tempo, saber de nossas experiências e ter outras informações de saberes diferentes.

A costura não era tarefa fácil para os jovens, sobretudo para os rapazes. C., jovem de 14 anos, estava concentrado e observador e, enquanto ouvia explicações sobre como fazer a tarefa, fazia expressão de que aquilo seria desafiador. Os jovens sabiam que precisavam cumprir a atividade. Apesar de difícil, é perceptível que eles aprendiam com rapidez. Enquanto nossas mãos movimentavam-se, costurando e traçando caminhos nos tecidos, temas eram trazidos à mesa por meio dos diálogos iniciados, quase sempre, pelos próprios jovens. A experiência com a escola, com as drogas, com a vio-

lência, com a polícia e com as famílias passavam palavras, tecidos, tintas e linhas a todo momento.

A escolarização dos adolescentes era preocupação constante das orientadoras do Programa - “sucesso” e “fracasso escolar” foram discutidos pelos próprios jovens, como vemos em um dos diálogos; parece haver tensões no universo escolar vividas por eles. C. revela que foi “expulso” da escola:

Destravamos o extintor da escola. Fomo pra diretoria e a diretora disse que ia fazer B.O., mas daí ela não fez não. Só que veio uma outra professora, mentindo e dizendo que meu colega tinha ameaçado ela. Daí o meu colega ficou com raiva e ameaçou de verdade. Disse que ia pegar e ia matar. Aí eu fui expulso. (Trecho do Diário de Campo - 02 de maio de 2018).

No entanto, nem tudo é dificuldade na vida dos jovens. O sucesso também faz parte da vida deles. J., rapaz de 16 anos, contou-nos, orgulhoso, ter obtido bom desempenho escolar no ano anterior: - Minhas notas são boas, dona! - E apontou para F.: - Pode perguntar pra ela. - F. concordou, mas ressaltou que havia visto os boletins do ano passado (Diário de Campo - 02 de maio de 2018).

As conversas tinham teor educativo. O diálogo pode oferecer momentos de reflexão do pensar sobre a prática cotidiana. Nesse sentido, compartilhamos das ideias de Onofre (2013^a, p.95):

Em nosso entender, a abordagem dialógica de educação proposta por Freire - que anuncia o diálogo entre iguais (educador e educando), em um processo em que ambos são aprendizes e protagonistas de mesma situação - garante aos indivíduos que reconheçam sua historicidade e, dessa forma, se percebam como sujeito histórico

Essas experiências positivas, no entanto, nem sempre produzem perspectivas de um futuro promissor para os jovens. Apesar de

se mostrar estudioso, J. não se vê em curso superior ou em um bom emprego, não projeta coisas positivas na vida; projeta sua entrada em um presídio por conta de suas experiências com a polícia. “Quando o polícia quer pegar, ele não quer saber se o cara mudou de vida ou não. Ele pega mesmo! Minha cidade me espera, aí, ó!” - Prenunciou J. (Diário de Campo - 02 de maio de 2018).

As condições sociais e materiais de nossa sociedade produzem um diálogo de desesperança. Há pouca coisa para a escola fazer diante do descaso e abandono sofridos pelas crianças e adolescentes no Brasil e no mundo. Cientes disso, os adolescentes projetam um futuro desanimador, não somente para eles como para outros de sua idade. A fala de J. pode indicar que muitos de seus colegas também já estão praticando atos infracionais. Convém lembrar, no entanto: “É preciso ficar claro que a desesperança não é maneira de estar sendo natural do ser humano, mas distorção da esperança.” (FREIRE, 1992, p. 81).

Uma distorção da esperança era o que, aparentemente, vivia B.: jovem de quase 18 anos, mãe de um menino de 1 ano e meio. Ela sorria dos diálogos, mas se mantinha calada. Apenas costurava e produzia os fuxicos, fazia isso rapidamente. Concentrada, parecia querer terminar o quanto antes. Apesar do ambiente agradável e propício às práticas sociais dialógicas, o caráter punitivo estava presente no significado das atividades.

Os diálogos correm por outros caminhos e reconstróem pensamentos e ideias de si e de outros. A religiosidade era interesse constante dos rapazes e de B. Entre linhas e reflexões, surgem perguntas sobre religiosidades. J. brincava com as linhas e fitas, aparentava estar entediado, vez por outra vagava o olhar, parecendo reflexivo. Até que perguntou:

- O que é candomblé? É espiritismo? ” S. e F (orientadoras) ficaram em silêncio e me olharam. Senti que podia responder. - Faz parte do espiritismo. É uma religião de matriz africana. - Cê é evangélica, dona? - R. perguntou-me. Diante de minha resposta positiva, o jovem persistiu: - Mas então cê não é contra essa religião, né? Pelo jeito que cê tá falando, cê não é contra. Porque tem uns evangélicos que são contra e falam coisas, cê não é? - Todos me olhavam. “Não sou contra nenhuma religião. Se eu pratico uma religião, não posso ser contra a religião de ninguém”. S. admirou-se da conversa: -Nunca tinha pensado assim: se pratico uma religião, não posso ser contra as outras. - Balancei a cabeça em sinal de acordo (Diário de Campo – 30 de maio de 2018).

A troca de saberes esteve evidente. Aprendíamos juntos. O ouvir o outro. A não desvalorização de culturas e práticas sociais religiosas diferentes das nossas. Percebemos juntos o poder educativo dos processos dialógicos. Aprendemos porque estávamos uns com os outros partilhando do saber de experiência feito. No dizer de Freire (1992, p. 14), “o educador ou a educadora progressista, ainda quando, às vezes, tenha de falar ao povo, deve ir transformando o *ao* em *com* o povo. Isso implica o respeito ao “saber de experiência feito [...]”. Isso nos indica a importância de aprender com cientistas e também com o operário, com a dona de casa, com jovens, com aqueles com os quais também queremos falar.

Os processos educativos também estavam na organização do espaço e na intencionalidade de educar, bem como de fazer com que os jovens se sintam parte de planejamentos e da criação de ações. Há aprendizagem de uma postura educativa diferente: A de que nas simples ações, há muito o que ensinar e aprender. Isso se evidencia a todo instante, sobretudo, no esforço para concluir a tarefa. Após esforços, muitos mo-

vimentos de mãos e muitas palavras ditas e ouvidas, lá estavam o que os adolescentes e B., os orientadores e eu produzimos ao longo de mais de um mês: jogos da velha para doar a um abrigo de idosos.

A seguir, nossa atenção se volta para outro espaço não escolar que educa crianças e adolescentes de 6 a 18 anos, contexto por nós pesquisado, conveniado com a Secretaria Municipal de Cidadania e Assistência Social em uma cidade de médio porte, na Proteção Social Básica pelo Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos. O projeto está vinculado a uma comunidade religiosa e localizado ao lado de uma paróquia. Os participantes frequentam as atividades de artes, esportes, informática e recreação de segunda a sexta-feira, no período do contraturno escolar.

A “Mensagem do Viver” é uma prática social com duração de aproximadamente uma hora, que ocorre todos os dias no projeto, com o objetivo de acolher as crianças e os adolescentes, preferencialmente, em situação de vulnerabilidade social para debater temas relacionados à moral, convivência, ética e cidadania. A atividade já teve caráter religioso e hoje consiste num momento onde um dos educadores, responsável durante o período, seleciona um vídeo ou outro material para apresentação e posterior bate-papo entre crianças e adolescentes.

Adotamos, na coleta de dados, como procedimentos metodológicos, o diálogo, a observação e uma atividade em grupo junto aos adolescentes. Procuramos assumir, como sugerem Oliveira e Sousa (2014, p. 39), “o lugar de um integrante, procurando olhar, identificar e compreender os processos educativos que se encontram nessa prática social. Isto só é possível quando somos acolhidos, nos dispomos a ser acolhidos e a acolher”

Foi possível identificar que a prática social da reunião do grupo para educar para a convivência, neste caso, chamada de Mensagem do Viver, gera processos educativos relacionados à visão e sentido da vida e do mundo e aos valores que devem estar presentes em um convívio harmonioso e humanizado. Esta interpretação relaciona-se com o conceito de educação trazido por Silva (2010, p. 181), quando se refere a

Construir a própria vida, que se desenvolve em relações entre gerações, gêneros, grupos raciais e sociais, com a intenção de transmitir visão de mundo, repassar conhecimentos, comunicar experiências.

Em contrapartida, no contexto da Mensagem do Viver, pode-se distinguir os processos educativos entre as intenções da instituição e dos educadores e os processos desencadeados pelas crianças e adolescentes, a partir da resistência às imposições e à falta de sentido em algumas práticas propostas.

Durante o período de coleta de dados, a Mensagem do Viver quase sempre extrapolou o horário previsto para o término. Estava planejada em quatro momentos: a espera pela chegada de toda turma, enquanto são reproduzidos clipes musicais; o chamado “pedir para”; a exposição de um vídeo proposto pelo educador responsável pela organização da atividade e, finalmente, a roda de conversa sobre o tema proposto. O momento “de pedir para” pode ser melhor compreendido no trecho que segue:

Após minha apresentação J. chamou a atenção de todos e disse que o momento estava aberto para quem quisesse falar alguma coisa. As crianças começaram a levantar as mãos e, precedidos pelo que me recordo, do termo “eu queria pedir para”, uma a uma as crianças e adolescentes foram falando a partir da mediação e organização de J., que em alguns momentos interrompia a atividade

para pedir silêncio. Nas falas das crianças apareciam pedidos para familiares enfermos (por exemplo: “eu queria pedir para meu pai que está passando por uma cirurgia”), para as pessoas presentes, amigos e conhecidos (Diário de campo - 24 de abril de 2018).

No período da coleta de dados, destacamos os depoimentos dos adolescentes com idades entre 15 e 16 anos e que participam do projeto desde os 6 anos, sinalizando as transformações que a Mensagem do Viver teve no decorrer dos tempos. Uma adolescente compartilhou que a Prefeitura Municipal cogitou cessar o repasse de verbas para o desenvolvimento do projeto, pelo fato das atividades pertencerem exclusivamente a uma doutrina religiosa e a maioria das crianças e adolescentes praticarem outras religiões. Outra adolescente reiterou a fala da colega, dizendo que o projeto precisa considerar a diversidade religiosa das pessoas.

Atualmente, a equipe é orientada a atuar na perspectiva da diversidade religiosa. Todavia como separar a subjetividade do educador católico da prática para a diversidade? Como transformar a intersubjetividade compartilhada no âmbito do projeto? Hoje, o uniforme das crianças e adolescentes ainda mantém a frase “Tudo posso naquele que me fortalece”, mas o discurso dos educadores promove a diversidade religiosa e de crença.

A igualdade de gêneros exposta na entrada do espaço considera apenas o masculino e o feminino, porém, nos diálogos aparece o respeito por alunos e alunas homossexuais. Madalena Freire (1997) afirma que não fomos criados para olhar o mundo e nós mesmos e a observação é a melhor forma de aprendermos a ter um olhar sensível e pensante. Nesse sentido, nós, educadores, frente ao desafio de aprendermos a nos re-

conhecer em nossas práticas, identificando elementos que constituem nossa identidade, trabalhando a partir dessa consciência e procurando romper com o modelo autoritário no qual fomos educados, precisamos de atenção, “atenção que envolve sintonia consigo mesmo, com o grupo”. (WEFFORT, 1997, p.1).

Vale ressaltar, no depoimento dos adolescentes, a valorização das vivências no projeto enquanto prática social. Em relação ao período ali vivido desde a infância, uma das adolescentes assim se manifesta: “Claro, quando era criança eu achava que a Mensagem do Viver era para brincar e, hoje, percebo que tem significados” (Diário de campo – 29 de maio de 2018).

A adolescente destaca aprendizagens nas diferentes práticas sociais que participa: “Na escola parece que a vida é isso e pronto, e aqui no projeto a gente pode olhar a vida por outros aspectos.” E continua: “Lá, na escola, eu aprendo coisas que irei utilizar para trabalhar no futuro e aqui eu aprendo coisas que levarei para o resto da minha vida.” (Diário de campo – 29 de maio de 2018).

Neste contexto, os processos educativos da Mensagem do Viver tratam de respeito, mas o respeito na concepção do educador. Fala-se de saber ouvir, mas durante a prática social, ouvir apenas o que é permitido, saber falar, mas falar apenas quando lhe é autorizado. Quando proposto o aprendizado sobre responsabilização, deixou-se reforçar a promoção de formas violentas de se relacionar, como ficou relatado em um diário de campo:

O vídeo transmitido era uma história da Turma da Mônica, de Maurício de Souza, onde Cebolinha, tendo recebido de sua mãe a tarefa de cuidar de sua irmã mais nova, transferiu a responsabilidade para Mônica, que

brincava de casinha e cuidava de uma boneca, convencendo-a de que a brincadeira ficaria muito mais divertida com uma criança de verdade para cuidar. A história se desenrola e entre choros e sumiços da criança, Mônica e Magali conseguem levá-la até a mãe de Cebolinha, que o castiga pelo que fez. Apesar do vídeo abordar o tema da transferência de responsabilidade, naturalizava nas relações entre as personagens, atitudes relacionadas ao *bullying* e atitudes violentas, por exemplo, na relação típica entre Cebolinha e Mônica, no menino que ofende a amiga chamando-a de dentuça e em seguida apanha com o coelho de pelúcia” (Diário de campo – 22 de maio de 2018).

Importante destacar que, em diálogos junto ao coordenador do projeto, ficaram evidentes as intenções da prática do educar *com* e não educar *para*, da valorização do diálogo como forma de planejar as práticas sociais, construir as relações e os processos educativos, porém, foi possível vivenciar no cotidiano a manifestação por parte de um dos educadores: “Pronto, infelizmente a gente precisa perder a paciência com vocês. A L. [educadora] não consegue executar a atividade enquanto vocês falam, se batem e se xingam. Vocês precisam se colocar aqui no nosso lugar, nós somos educadores e vocês não.” (Diário de campo – 22 de maio de 2018).

Consideramos que o não compartilhamento na construção das práticas sociais entre educadores e educandos, o educar *para* e não educar *com*, possa resultar em efeitos inversos em relação ao que pretendemos promover enquanto processos educativos, considerando o protagonismo e a autonomia. A atividade Mensagem do Viver pode sugerir temas que sejam do interesse das crianças e adolescentes, porém, acontecendo de acordo com as regras e limitações indicadas pelos educadores, ela favorece

reações e comportamentos no sentido de repelir o indesejado, repelir o que não faz sentido. Repelir no próprio sentido da palavra, expulsar, impelir para longe, não deixar que se aproxime, rejeitar com aspereza.

Em outro momento da coleta de dados, a responsabilidade pela atividade foi assumida por outra educadora, fator interessante considerando as diferentes propostas e dinâmicas que poderiam aparecer no grupo. Neste dia, presenciamos os momentos de maior desafio em relação à adesão das crianças e adolescentes às práticas propostas:

Ao final da atividade, com a cabeça rodeada de ideias e sentimentos do que havíamos passado, pensamos em como os educadores poderiam estar exaustos e desmotivados. Na complexidade que trabalhamos, diariamente, e em decorrência disso, na importância de conciliarmos a prática com a teoria, no sentido de nos instrumentalizarmos, compartilharmos e aprendermos com outras experiências. Precisamos valorizar os momentos de cuidado da equipe com a própria equipe, do entendimento e acolhimento do outro. Ao final da atividade o olhar de L era vazio e sem esperança (Diário de campo - 22 de maio de 2018).

Acreditamos ser de grande contribuição ao debate entre educadores, que por vezes podem, inclusive, divergir quanto às propostas pedagógicas, refletir sobre a afirmação: “[...] ainda que minha tese, minha proposta fossem certas e em torno delas eu não tivesse dúvida, era imperioso, primeiro, saber se elas coincidiam com a leitura de mundo dos grupos ou da classe social a quem falava”. (FREIRE, 1992. p.8). A ecologia dos saberes aplicada aos contextos de educação não escolar atua emergencialmente no sentido de humanizar e, considerando a interculturalidade, contribui para nos enriquecermos mutuamente, reconhecendo conforme afir-

ma Santos (2009), que a intersubjetividade é tão importante quanto complexa.

Para finalizar esta seção, trazemos para estes apontamentos, uma terceira prática social que evidencia o conceito de educação por nós adotado e que nos leva a inferir que os processos educativos ocorrem em diferentes espaços. Trata-se de um programa voltado para a educação de mulheres em privação de liberdade, que envolve formação profissional através de cursos profissionalizantes e formação cultural e programas de incentivo à cultura. As atividades são desenvolvidas por mulheres que estão privadas de liberdade, em unidades prisionais no estado de São Paulo.

O estudo por nós realizado procura responder: como as monitoras da unidade prisional preparam as aulas do programa? Quais materiais utilizam? Em busca de respostas a essas questões, inserimo-nos em uma unidade prisional feminina, nos momentos em que as monitoras se reuniam para planejar as aulas dos módulos de formação profissional. Nossa intenção foi a de participar e entender como elas constroem essas aulas, quais recursos pedagógicos buscam e onde, quais estratégias utilizam. Nosso desafio central foi: como podemos contribuir com elas no exercício dessa prática social?

Com as autorizações confirmadas pela unidade, realizamos uma reunião com as monitoras e explicamos nossa proposta de estudo e se elas nos cederiam autorização para acompanhá-las. O parecer foi positivo. Utilizando do instrumento da elaboração de diários de campo, organizamos as anotações sobre a prática social de preparo das aulas, buscando identificar os processos educativos que ali acontecem. O primeiro encontro da coleta de dados aconteceu em um espaço da unidade prisional que se chama sala de eventos e, os demais, nas salas de aula.

De maneira breve, descrevemos alguns espaços do interior da unidade prisional feminina, por nós pesquisada, por se constituir como espaço pouco conhecido e mesmo invisibilizado nos estudos acadêmicos. O pátio é dividido por um portão de grades e de lá temos uma visão geral da unidade.

[...] vejo algumas mulheres andando em pares, outras conversando com outras que estão dentro das celas. Vejo algumas toalhas e roupas penduradas nas grades das celas, existem alguns colchonetes, mas ninguém está deitado neles, o Sol está muito forte e esse pátio é sem cobertura, a não ser uma tela de proteção (Diário de Campo - 24 de abril de 2018).

As paredes da sala de aula estão cheias de cartazes com frases incentivando a leitura, o estudo e com o nome do Leia Mulheres, um grupo de mulheres que ajudam na mediação dos clubes de leitura que acontecem naquele espaço. No fundo da sala, existe um banheiro, uma mesa e um ventilador de parede no alto. O teto é alto e a ventilação se dá pela porta da grade e por três grades que ficam próximas ao teto da sala, elas estão cobertas por alguns panos para tapar o sol (Diário de Campo - 24 de abril de 2018).

A partir do segundo encontro na unidade prisional (etapa de coleta de dados), fomos conduzidos à sala de leitura que fica no mesmo corredor das salas de aula:

A sala de leitura é mais ou menos do tamanho da sala de aula, menor que a sala de eventos. Nela existem duas prateleiras com livros no meio da sala, à esquerda da entrada. Na parede da esquerda existe uma prateleira, no fundo da sala existem duas prateleiras que tomam a parede toda. O mesmo acontece na parede em frente à entrada da sala. Prateleiras tomam conta de tudo (Diário de Campo - 09 de maio de 2018).

As interações com as monitoras no preparo das aulas indicaram processos educativos entre elas mesmas, o que foi partilha-

do conosco também. Nesses encontros de coleta de dados, foi possível perceber, com clareza, o entendimento de experiência a que se refere Larrosa Bondía (2012, p. 21): “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”.

No primeiro encontro que ocorreu na sala de leitura, foi possível notar que duas das três monitoras que atuam no programa, por serem menos experientes, estavam ansiosas, porém a mais experiente se propôs a ajudar, como sinalizamos no diário de campo:

Não precisa ter medo, eu vou ajudar vocês toda hora. Só aproveita que vou embora no fim do ano. [...] tenho tudo anotado no meu caderno, tudo as aulas montadas, a antiga monitora deixou o dela também (Diário de Campo - 09 de maio de 2018).

Esse trecho nos leva a refletir sobre como vai se organizando esse acúmulo de conhecimento com os pares, pois, além da própria experiência, as monitoras utilizam um material elaborado por outra monitora que deixou suas anotações. Pode-se identificar, nesses encontros das monitoras, o que Onofre (2017, 2013b, 2012) sinaliza em estudos sobre formação de professores que atuam em espaços de privação de liberdade – a relevância do apoio dos mais experientes com os iniciantes, uma vez que compartilham conhecimentos, estranhamentos, angústias e problemas.

Em outro momento, uma das monitoras apresentou um material montado por ela e que trata sobre organizar metas de vida, conhecer suas habilidades e competências e a importância de sonhar. O material é finalizado com frases de Shakespeare, Dalai Lama e outros autores.

Quando perguntamos qual foi a fonte para que ela montasse esse material, ela respondeu: “[...] eu gosto muito de ler e minha mãe manda carta pra mim toda semana, como ela e meu pai são leitores famintos, ela sempre manda essas frases. Eu gosto muito. Fui professora da rede estadual de ensino 20 anos, né.” (Diário de Campo - 09 de maio de 2018). Aqui podemos notar que, em espaços de privação de liberdade, a participação da família pode ser positiva e que diálogos e cartas contribuem para a elevação da autoestima, estabelecimento de vínculos com a família e até para a construção de materiais pedagógicos.

Em diálogo com as monitoras, combinamos que eu levaria, em outro dia, letras de músicas que tivessem relação com o tema de meio ambiente e sustentabilidade, tema que iriam utilizar com suas alunas. Foi marcante a disponibilidade delas para o trabalho que fizeram algo diferente. As monitoras trabalharam com letras das músicas: “Planeta Azul”, de Chitãozinho e Xororó; “O Sal da Terra”, de Beto Guedes; e “Águas de março”, de Elis Regina. Mesmo não sendo possível utilizar o áudio das músicas devido à falta de acesso a aparelhos reprodutores de som, as letras foram lidas pelo grupo e os temas das músicas foram discutidos. Foi bastante positiva a forma como avaliaram o desenvolvimento da atividade com as letras das músicas:

Monitora S:

[...]. Olha, eu usei a música do Chitãozinho e Xororó.

[...] eu não sei como é essa música, aí perguntei para as minhas alunas e elas também não. Então o que eu fiz? Peguei a letra mesmo e fui lendo com elas e perguntava quais palavras tinham a ver com o meio ambiente e sustentabilidade e fui escrevendo na lousa conforme elas iam falan-

do. Aí depois expliquei quais os materiais que são recicláveis e o que podemos fazer com eles (Diário de Campo - 23 de maio de 2018).

E a Monitora B:

[...] eu usei a música da Elis Regina, como as minhas alunas são senhorinhas, elas adoraram cantar, sabiam a letra e tudo. Aí como tem umas palavras difíceis, perguntava para elas o que significava, elas diziam que não sabiam. Então, peguei um dicionário e fomos procurando nele os significados dessas palavras. Foi bem legal. Apreendi bastante coisa que não sabia e elas também. Dicionários são legais! (Diário de Campo - 23 de maio de 2018).

Nessas situações pedagógicas, as monitoras buscaram outras maneiras de trabalhar com o material, ou seja, elas se apropriaram do material e utilizaram da melhor forma possível, pois convivem com as demais mulheres que estão em privação de liberdade. Valla (1996, p. 179) ajuda-nos a pensar sobre esses saberes da vivência ao afirmar que os “saberes da população são elaborados sobre a experiência concreta, a partir de suas vivências, que são vividas de uma forma distinta daquela vivida pelo profissional”.

Apresentamos a seguir, um trecho do Diário de Campo em que uma das monitoras explica uma atividade realizada, aproveitando sua facilidade em lidar com trabalhos manuais e os materiais disponíveis na sala de leitura da unidade prisional. Assim se expressa:

[...] Nossa, consegui, demorou duas aulas, mas foi muito legal. Fizemos as flores, depois que terminamos pedi para que elas me dissessem qual sentimento elas tiveram ao fazer. Então, fui escrevendo na lousa também. Amor, bonito, orgulho, dificuldade, mas depois superação, pois conseguiu fazer a flor, carinho. Um monte; teve uma que

falou que queria botar fogo, pois a cola que a gente usou não colava. Aí falei para ela guardar essa palavra para depois. Depois, pedi para elas destruírem a flor que fizeram, rasgar, amassar. Elas falaram que não iam fazer porque estavam com dó, porque tinham carinho pelo que fizeram. Eu insisti e elas foram amassando e rasgando as flores. Feito isso, perguntei quais os sentimentos que elas tiveram ao destruir a flor. Ódio, tristeza, culpa, vontade de chorar. No fim, falei para elas que a natureza cria as coisas às vezes a partir de uma pequena semente, leva muito tempo, utiliza muitos nutrientes para fazer crescer e o homem vai lá e destrói tudo rapidamente, mas às vezes essas pessoas que fazem isso estão sendo pagas e precisam sobreviver e talvez elas também fiquem tristes por terem que fazer isso. Às vezes isso acontece com a gente, né? Às vezes a vida nos leva para caminhos ruins, mas podemos plantar uma semente nova e fazer outra vida (Diário de Campo- 04 de junho de 2018).

Esta passagem exemplifica como as monitoras, mesmo em um ambiente de privação de liberdade, sem qualquer recurso informatizado e com acesso restrito à informação externa, adaptam-se e produzem conhecimentos e saberes com sentido concreto. Saberes e conhecimentos frutos de pesquisa e diálogo com o outro, levando em conta os saberes e vivências das estudantes em privação de liberdade. Essas práticas podem se relacionar aos escritos de Paulo Freire a respeito do “saber de experiência feito”, diálogo e rigorosidade de estudo naquilo em que se propõe a ensinar, e humildade em saber que não se sabe tudo e que se busca saber. A forma de vivenciar e compartilhar conhecimentos na prática social de preparo das aulas se revela como fonte de processos educativos relevantes no processo de educação libertadora das mulheres em privação de liberdade.

OUTRAS MIRADAS ... DESVELANDO TERRITÓRIOS QUE EDUCAM

Pesquisar práticas sociais em espaços diversos nos leva de volta ao nosso ponto de partida: acontecem processos educativos em nossas vivências, não mais ou menos válidas, apenas diferentes do que as vividas em escolas ou quaisquer outras instituições de educação escolar.

As experiências com adolescentes no Programa de Medidas Socioeducativas no interior do estado de São Paulo mostram desafios e possibilidades. Um dos mais proeminentes é o de colaborar, significativamente, com a construção de outras oportunidades a esses jovens estigmatizados como infratores. A educação, em sua perspectiva humanizadora, voltada para formação à cidadania, está presente num Estado de direito que se diz democrático.

No entanto, não deixamos de reconhecer que as condições sociais e materiais de nossa sociedade produzem, por vezes, uma educação desesperançosa. Há pouca coisa para as instituições escolares ou não escolares promoverem diante do descaso e abandono sofridos pelas crianças, adolescentes e adultos no Brasil, especialmente, para as classes menos favorecidas da sociedade. Ainda assim, os processos educativos nos diálogos, na organização das atividades e na maneira de cuidar dos adolescentes como sujeitos com direitos, podem trazer possibilidades de mudança em suas vidas.

Ao compartilharmos as práticas sociais junto às crianças e adolescentes, conforme retratado na Mensagem do Viver, é preciso estar atento que fomos educados, como apontam Santos (2009) e Quijano (2009), sob a ótica colonial e capitalista universal, que institui a linha que separa conhecimen-

tos válidos e não válidos e prioriza o capital em detrimento das relações e valores humanos. Compartilhamos práticas sociais com pessoas colocadas à margem da sociedade, privadas de direitos e cujas existências e saberes passam pela anulação ontológica e gnosiológica, ou seja, do ser e do saber. Nesse sentido, resgatamos a fala de Freire:

O impossível para mim é a falta de consciência, mesmo reconhecendo a impossibilidade de uma coerência absoluta. No fundo, esta qualidade ou esta virtude, a coerência, demanda de nós a inserção num permanente processo de busca, exige de nós paciência e humildade, virtudes também, no trato com os outros. E às vezes nos achamos, por “n” razões, carentes dessas virtudes, fundamentais ao exercício da outra, a coerência. (FREIRE, 1992, p.34).

Na perspectiva a que estamos a nos formar, defendemos a relevância do nosso esforço diário no sentido de nos percebermos como agentes passíveis de reproduzir padrões hegemônicos de comportamento de nosso passado colonial, relacionado ao conceito de modernidade eurocêntrica ao qual estamos submetidos.

Outro apontamento reflexivo, no sentido de contribuir para a construção de práticas sociais dialógicas em espaços escolares e não escolares, é trazer a problematização do tempo, da realidade concreta, falar do hoje, do aqui e agora, em lugar de um futuro abstrato, centrado em nossa própria história, é trazer para o centro das discussões as brincadeiras, intrigas e conversas que tendemos a censurar, e reconhecê-las como campos férteis para se desenvolver processos educativos.

Ao acompanharmos os momentos de construção e produção de saberes junto às mulheres em privação de liberdade foi possível notar que elas colocam em prática algo que talvez tenha se perdido na educação es-

colar, elas falam da práxis para a liberdade. É o sujeito histórico que não só faz, mas é história, buscando essa forma histórica que se constitui e reconstitui como pessoa. É nessa busca que se tem a educação libertadora, como Fiori alerta:

A educação é esforço permanente do homem por constituir-se e reconstituir-se, buscando a forma histórica na qual possa re-encontrar-se consigo mesmo, em plenitude da vida humana, que é, substancialmente comunhão social. Esse reencontro que, no horizonte do respectivo momento histórico, coloca o homem em seu lugar próprio, tem um nome adequado: autonomia e liberdade (FIORI, 1971, p.83).

Nesse sentido, o responsável pela mudança do mundo são as próprias mulheres que se encontram, momentaneamente, em privação de sua liberdade, mas que se percebem como agentes dessa mudança, levando em conta a historicidade delas próprias e de suas alunas.

Analisando a prática social de preparar aulas dentro de uma unidade prisional, podemos destacar que a dinâmica dessa construção leva em conta historicidades, interpretação de materiais didáticos, traz à tona as culturas, saberes e experiências de vida das monitoras e das alunas, a criação ou recriação de um novo mundo.

Os jovens em cumprimento de medida de prestação de serviços à comunidade anunciam em suas práticas de acolhimento às pessoas idosas: “Linha clara, para começar o dia” é a possibilidade de uma prática social em que processos educativos comprometidos com a transformação do mundo são inerentes. Os diálogos entre linhas e agulhas podem reconstruir vias, apontar novos caminhos, reconstruir vias obstruídas por histórias de exclusão e injustiças sociais? Acreditamos que sim. No entanto, faz-se necessário o reconhecimento de cada

criança, jovem e adulto como sujeitos de sua história em que “tecendo hora a hora” podem costurar uma via para uma nova trajetória trilhar.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, L.M. de A.; SILVA, P.B.G.; SILVÉRIO, V.R. (Orgs). **De preto a afrodescendente** São Carlos: EdUFSCar, 2010.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: GERALDI, João Wanderley (Orgs). **Seminário Internacional de Educação**. Campinas: UNICAMP, p. 20-28, n. 19, Jan/Abr., 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 13ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. (disponível online).

_____. Paulo. Considerações em torno do ato de estudar. In: _____. **Ação Cultural para a liberdade**. Petrópolis RJ: Paz e Terra, 2007, p.9 -13.

FIORI, Ernani M. Educação libertadora. In: _____. **Textos escolhidos**, v. II. *Educação e Política*. Porto Alegre: L&PM, 1971, p. 83-95.

OLIVEIRA, Maria Waldenez; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; GONÇALVES JUNIOR, Luiz; MONTRONE, Aida Victória Garcia; JOLY, Ilza Zenker Leme. Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. In: OLIVEIRA, Maria Waldenez; SOUSA, Fabiana Rodrigues (Orgs). **Processos Educativos em Práticas Sociais: pesquisas em educação**. São Carlos: EdUFSCar, 2014, p. 29-46.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. A escola na prisão: caminhos e ousadias na formação de professores. **Trabalho & Educação** (UFMG), v.

26, p. 169-181, 2017.

_____. Reflexões sobre o significado da educação -escolarização para jovens em conflito com a lei. In: JULIÃO, Elionaldo F. e VERGÍLIO, Soraya S. **Juventudes, Políticas Públicas e Medidas Socioeducativas**. Rio de Janeiro: DEGASE, 2013a, p. 86-107.

_____. Políticas de formação de educadores para os espaços de privação de liberdade. **Revista Eletrônica de Educação** (São Carlos), v.7, p. 137-158, 2013b.

_____. Desafio histórico na educação prisional brasileira: ressignificando a formação de professores...um que de utopia? **Revista HISTEDBR On-line**, v. 12, p. 205-219, 2012.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura S.; MENESES, Maria P. **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2009, p. 73-117.

SANTOS, Boaventura S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2009. p.23-71.

VALLA, Victor Vincent. A Crise de Interpretação é nossa: procurando compreender a fala das classes subalternas. **Educação e Realidade**. 21(2). p. 177-190. jul./dez., 1996.

VOLPI, Mario. **O adolescente e o ato infracional**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

WEFFORT, Madalena Freire (et. al.) Educando o olhar da observação. In: WEFFORT, Madalena Freire (et. al.) **Observação, registro, reflexão**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1997, p.1.

*Recebido em: 07/05/2020
Aprovado em: 15/06/2020*

RODAS DE LEITURA NA PENITENCIÁRIA LEMOS BRITO: PRIVAÇÕES, PROVOCAÇÕES E DESAFIOS

*Kátia Maria de Aguiar Barbosa (UNEB)**

<https://orcid.org/0000-0002-2292-5667>

*Andréa Betânia da Silva (UNEB)***

<https://orcid.org/0000-0003-3316-0812>

*Maria Alba Mello (UNEB)****

RESUMO

As Rodas de Leitura, prática adotada pelo projeto Leitura e Escrita: Ações Libertárias – ação extensionista da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), por meio do Departamento de Educação – DEDC I, em parceria com o Colégio Estadual Professor George Frago Modesto –buscam promover um espaço educativo para os privados de liberdade, na Penitenciária Lemos Brito, através da literatura, tendo em vista a compreensão da Educação de Jovens e Adultos (EJA) para o desenvolvimento humano, além da escolarização. Define-se como espaço formativo de educadores e educandos, na perspectiva do diálogo, através da ação expressiva e reflexiva da literatura. Arroyo (2017), Freire (1995), Giroux (1997), Julião (2010), Onofre (2007) e Silva (2011) são alguns dos autores convidados para o diálogo proposto.

Palavras-chave: EJA em prisões. Leitura e Escrita. Docência.

ABSTRACT

READING WHEELS AT PENITENTIARY LEMOS BRITO: PRIVACY, TITLE AND CHALLENGES

The Reading Wheels, a practice adopted by the Reading and Writing project: Libertarian Actions - an extension action by the State University of Bahia (UNEB), through the Department of Education - DEDC I, in partnership with Colegio Estadual Professor George Frago Modesto –buscam promote an educational space for the deprived of liberty, in the Lemos Brito Penitentiary, through literature, with a view to understanding Youth and Adult Educa-

* Professora Assistente do Departamento de Educação da UNEB, Campus I, atua na área de Educação em Prisões, Gestão Educacional, Avaliação, doutoranda em Educação e Contemporaneidade.

E-mail: kbarbosa@uneb.br

** Professora do DEDC-I. E-mail: andreabetania@gmail.com

*** Universidade do Estado da Bahia – UNEB. E-mail: maguedesmm@gmail.com

tion (EJA) for human development, in addition to schooling. It is defined as a formative space for educators and students, in the perspective of dialogue, through the expressive and reflective action of literature. Arroyo (2017), Freire (1995), Giroux (1997), Julião (2010), Onofre (2007) and Silva (2011) are some of the invited authors for the proposed dialogue.

Keywords: EJA in prisons. Reading and writing. Teaching.

RESUMEN

LECTURA DE RUEDAS EN PENITENTIARY LEMOS BRITO: PRIVACIDAD, TÍTULO Y DESAFÍOS

The Reading Wheels, una práctica adoptada por el proyecto de lectura y escritura: Acciones libertarias - una acción de extensión de la Universidad Estatal de Bahía (UNEB), a través del Departamento de Educación - DEDC I, en colaboración con el profesor del Colegio Estadual George Fragoso Modesto -buscam Promover un espacio educativo para los privados de libertad, en la Penitenciaría de Lemos Brito, a través de la literatura, con miras a comprender la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) para el desarrollo humano, además de la escolarización. Se define como un espacio formativo para educadores y estudiantes, en la perspectiva del diálogo, a través de la acción expresiva y reflexiva de la literatura. Arroyo (2017), Freire (1995), Giroux (1997), Julião (2010), Onofre (2007) y Silva (2011) son algunos de los autores invitados para el diálogo propuesto.

Palabras clave: EJA en las cárceles. Lectura y escritura. Docencia

Vou morrer com o danadinho do menino junto. Vou morrer dois Paulos. Estão integrados a vida inteira, no percurso todo de minha vida. E até são três, porque um é o menino que eu fui, o outro é o menino que eu não puder ser, e o outro é o homem que estou sendo (FREIRE, 1981).

INTRODUÇÃO

As discussões sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) em espaços de privação de liberdade vêm alcançando, nos últimos anos, contornos internacionais e, particularmente nos países europeus, a legislação tem uma base comum que garante o direito dos privados à educação, embora a vida cotidiana nos sistemas penitenciários ainda esteja distante do que é prescrito legalmente. Mae-

yer (2011, p. 47) cita o artigo 5º da Declaração de Hamburgo (UNESCO, 1997) sobre educação de adultos que afirma:

É essencial que as opções em matéria de educação de adultos estejam assentadas no patrimônio, na cultura, nos valores e na vivência anterior das pessoas e sejam conduzidas de modo a facilitar e estimular a ativa participação e expressão de todo cidadão.

Analisando o sistema penitenciário belga por um olhar comparativo sobre a educação prisional na Europa, Ireland (2012) constata que não existem fórmulas ou modelos a serem seguidos: o sucesso desses países está na articulação de programas sociais à educação, incorporando, assim, a perspectiva comunitária às ações educativas das escolas nos sistemas prisionais. Nesse estudo, fica claro que um modo de melhorar a educação nas prisões é trabalhar também fora dos muros, no âmbito comunitário.

A VI Conferência Internacional de Educação de Adultos - CONFINTEA, realizada em Belém do Pará/Brasil, em 2009, foi mais um espaço significativo e estratégico para a consolidação das discussões, principalmente porque referenda importantes recomendações em âmbito internacional. Neste contexto internacional, constata-se que o Brasil já ultrapassou a etapa que discute o direito à educação dos indivíduos em situação de privação de liberdade e está agora no estágio em que deve analisar as suas práticas e experiências, procurando instituir programas, consolidar e avaliar propostas e políticas.

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EJA NO CONTEXTO PRISIONAL: BREVES REFLEXÕES

Segundo Julião (2010), nos dias atuais, a política pública brasileira é fortemente influenciada pela concepção do Direito Alternativo — do âmbito da Criminologia Crítica e da Doutrina da Proteção Integral — que se pauta pelas medidas educativas, diferente da visão meramente punitiva, como se concebia o cárcere no século passado. Apesar disso, na prática, existem sinais de vigência das antigas concepções a exemplo da localização dos presídios, distantes das áreas urbanas, o que denota a ideia de isolamento

ou desterro para os privados de liberdade; corroboram, com esta situação, outros indicadores como as rebeliões, as fugas e até a perda dos vínculos familiares. Para o autor:

Nessa perspectiva, defendem que a readaptação social abrange uma problemática que transcende os aspectos puramente penal e penitenciário, ou seja, não se pode atribuir às disciplinas penais a responsabilidade exclusiva de conseguir a completa ressocialização do delinquente, ignorando-se a existência de outros programas e meios de controle social de que o Estado e a sociedade devem dispor com objetivo ressocializador, como a família, a escola, a igreja etc. (JULIÃO, 2010, p.145)

Podemos destacar elementos que evidenciam a ineficiência da política pública praticada no Brasil: a ausência de uma proposta pedagógica específica para o sistema penitenciário; a desarticulação entre os órgãos gestores da execução penal; a desatenção em relação à formação dos operadores e dos professores que atuam nas unidades prisionais; a falta de um consenso sobre o papel da educação no sistema prisional; e a existência de escolas com currículos completamente descontextualizados. Estes são, portanto, os temas emergentes para o debate em torno da consolidação de Plano Nacional para a Educação dos sujeitos privados de liberdade.

Os estudos de Silva (2011) apontam que, nas atuais políticas públicas, a educação vem sendo colocada como um importante elemento para a reabilitação penal (a remição) dos privados de liberdade, o que implica outra visão do sentido até então atribuído ao crime e à própria prisão. Em decorrência disso, torna o projeto político-pedagógico um instrumento capaz, inclusive, de transformar as relações, no ambiente prisional, em essencialmente pedagógicas. Analisando as experiências de diferentes Estados brasileiros, Silva (2011)

destaca o currículo organizado em eixos básicos (gestão, articulação e mobilização; formação e valorização dos profissionais envolvidos na oferta; e aspectos pedagógicos) que inserem a educação no tratamento penitenciário, com base nos fundamentos legais e conceituais da Educação de Jovens e Adultos - EJA, cuja inspiração teórica vem da Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire. Nesse aspecto, é que Silva (2011, p.101) afirma que,

Mesmo resguardando-se a finalidade e o papel que a educação deve cumprir dentro da prisão e considerando que esta não vai ser, de imediato, transformada em um escolão, não está fora de seu escopo o enfrentamento das diversas questões que afligem o cárcere, especialmente a transformação da cultura prisional, os novos parâmetros para condução das relações, a formação de lideranças positivas e o ressuscitar das esperanças por meio da qualificação técnica e profissional que possam assegurar meios honestos e legítimos de reorganização da vida após a obtenção da liberdade.

As experiências nesses Estados — particularmente na articulação da educação/trabalho — incorporam inovações na perspectiva da qualificação técnica e profissional (a exemplo da formação dos agentes prisionais de saúde) e a integração aos próprios estudos como monitor de educação. Segundo o autor, os preconceitos, os medos, os receios, as preocupações da sociedade em geral, da administração penitenciária e dos próprios operadores do sistema prisional, têm sido confrontados pelos processos coletivos de elaboração do Projeto Político-Pedagógico, embora o próprio Estado ainda não tenha resultados suficientes para responder às demandas legítimas de todas as partes. O tempo e o debate político em torno da educação para os privados de liberdade ainda são muito recentes para tal resposta.

Na Bahia, a professora Heleusa Câmara (1992) desenvolveu um projeto de leitura e escrita (Proler Carcerário) na Casa de Detenção de Vitória da Conquista - BA no qual estimula a criação literária, no campo da poesia e da narrativa, dos privados de liberdade com base nas suas memórias e na autobiografia. A publicação deste trabalho serviu para demonstrar a importância de ouvir os excluídos para que, assim, possam ser revistos os preconceitos a respeito dos privados de liberdade, particularmente o que lhes colocam como transgressores, pessoas unicamente causadoras de delitos e irrecuperáveis.

Do ponto de vista das discussões teóricas e críticas que buscam subsidiar a definição de uma política, o direito à educação está consagrado e é uma educação que além da escolaridade deve cumprir o papel de promoção do ser humano. Os estudos e as pesquisas sobre o tema deixam claro que a educação é responsável pela queda dos índices de reincidência, o que muda a própria natureza da prisão, superando a visão meramente punitiva. A questão pedagógica é, neste momento, o foco dos esforços para consolidar e operacionalizar a política pública educacional para os privados de liberdade. O Brasil já tem experiências sobre as quais podemos nos debruçar e, enfim, delinear uma proposta pedagógica que seja capaz de dar visibilidade aos excluídos; de adotar a cultura e o contexto sociopolítico como matriz do conhecimento; e o trabalho como princípio educativo.

Na Bahia, embora 50% dos internos demonstrem interesse em continuar estudando, a oferta educacional é muito inferior à demanda, atingindo apenas 10 a 20% da população encarcerada. Na Bahia há 22 Unidades Prisionais, das quais somente 11 ofertam a EJA. O atendimento educacional nas

unidades prisionais é descontínuo e atropelado pelas dinâmicas e lógicas da segurança; sofre de graves problemas de qualidade, isto é, jornadas reduzidas; ausência de Projeto Político-Pedagógico; inadequação dos materiais e da infraestrutura; falta de profissionais de educação especializados para responder às necessidades educacionais dos encarcerados.

A estrutura curricular tem como base a concepção EJA - Tempos Formativos em que são trabalhados os mesmos eixos temáticos da rede regular de ensino, embora contemplando o contexto prisional; cada eixo tem duração de um mês, ao final do qual o educando recebe um certificado parcial. Essa certificação garante a continuidade dos estudos e comprova a carga horária para fins de remição de pena. No cotidiano dos presídios, vive-se o conflito entre a garantia do direito à educação e o modelo vigente de prisão (superlotação, violações múltiplas e cotidianas de direitos e superdimensionamento da segurança e de medidas disciplinares que, na maioria das ocorrências, têm como consequência a suspensão das aulas).

Torna-se imperativo para a EJA em estabelecimentos prisionais a perspectiva da intersetorialidade. Para isso, é imprescindível que o currículo incorpore as ações complementares do trabalho, da educação não-formal, da cultura, do esporte, da educação profissional, da inclusão digital e, da mesma forma, as ações próprias da escola como programas de fomento à leitura e de implantação, recuperação e manutenção de bibliotecas, inclusive as ações de valorização dos profissionais que trabalham nesses espaços. Essa é a perspectiva de uma educação abrangente e significativa. Tal abordagem traduz-se em metodologias que problematizem a realidade existencial dos educandos, fazendo-os refletir criticamente

sobre suas condições de vida, respeitando a diversidade de vivências, idades, saberes e valores culturais.

Para garantir o cumprimento da finalidade do desenvolvimento humano, o currículo precisa pautar-se na dialogicidade, particularmente nos processos avaliativos que devem ter o sentido da construção e reorientação do trabalho educativo. É preciso, ainda, incentivar a produção de materiais didáticos e pedagógicos, com base nas experiências desenvolvidas pelo professorado das redes públicas e de estudos das universidades. Isso significa que o poder público estadual deve criar formas de incentivo à pesquisa de educadores e educandos — a exemplo do trabalho da professora Heleusa Câmara — por meio de suas agências de fomento, assim como investir na formação continuada de professores que atuam no sistema prisional.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EJA PARA O CONTEXTO DAS PRISÕES

A educação como direito dos sujeitos em situação de restrição ou privação de liberdade, elemento essencial para seu processo de ressocialização, exige ser estruturada de modo que a prática pedagógica seja pautada, fundamentalmente, em diferentes aspectos que envolvam conceitos, planejamento de ensino e de currículo, de modo que evidencie formas de superação da técnica pela técnica, uma vez que os modelos considerados tradicionais, focados na instrumentalização pela técnica, não necessariamente garantiriam contemplar as diferentes expectativas e propósitos dos sujeitos envolvidos (BARBOSA e SANTOS, 2019, no prelo).

Conhecer os diversos aspectos da execução penal é fundamental para que se compreenda o sentido da educação para o

enfrentamento das situações inerentes à privação de liberdade e, especialmente, ao processo de integração dos sujeitos egressos do sistema. Além disso, torna-se ainda fundamental saber como tais sujeitos organizam suas esperanças em torno da formação que ocorre no cárcere.

Assim sendo, a formação de professores para este contexto se caracteriza mestiça, na medida em que reúne e discute, simultaneamente, conceitos pedagógicos e as possibilidades de implantação de processos educativos escolares, na complexidade do ambiente de execução penal, como um direito do detento. Evocados tais aspectos, há que se pensar numa formação mais ampla, no que tange as particularidades deste público, em especial.

Giroux compreende o professor como um intelectual transformador, característica que se adequa a essa formação que aqui defendemos, capaz de compreender a educação para os sujeitos privados de liberdade como multirreferenciada e com objetivos singularizados. Para ele, existe a “necessidade de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico” (1997, p. 163). Extrapolando a visão limitadora de uma educação com vistas ao mercado de trabalho sem considerar que o egresso do sistema prisional vai demandar, também, necessidades relacionadas às dimensões afetivas, identitárias, políticas, entre outras.

A própria legislação da Execução Penal não se refere aos detalhes característicos da formação política dos professores. Entretanto, é algo que se torna fundamental, considerando que, na esteira da formação integral dos sujeitos em situação de privação de liberdade, oferecer-lhes condições para que organizem suas estratégias de vida, está além de instruir e profissionalizar.

Como uma categoria do trabalho pedagógico, a educação voltada para os sujei-

tos em privação de liberdade corresponde à EJA. Não obstante, ressalta-se que neste caso apresenta um grau maior de complexidade, em razão de ser ainda mais distinta por estar submetida às normas da segurança pública, bem como às particularidades de cada estabelecimento da execução penal. Trata-se, pois, de um adulto em processo de escolarização (muitas vezes em fase de alfabetização), cuja situação social é de privação de liberdade por cumprimento de pena (BARBOSA e SANTOS, 2019, no prelo).

Em que pese toda a significância do ambiente prisional para o comportamento, estrutura e mesmo temperamento dos sujeitos, esta formação de professores ainda enfrenta dificuldades uma vez que nem sempre se reconhece a necessidade de uma formação específica para o professor da EJA, o que se torna ainda mais difícil no tocante à EJA para os sujeitos em situação de privação de liberdade. Embora a EJA tenha sido alçada à modalidade da Educação Básica, com a LDB 9.394/96, mesmo na atualidade se constata, em alguns casos, um ensino do tipo compensatório, nem sempre planejado para o público específico de jovens e adultos diversos.

Assim sendo, reforçar a importância da discussão sobre a formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos, requer também ampliar os espaços para o estudo da EJA para o contexto das prisões, considerando suas especificidades. Observando o Artigo 11 da Resolução nº 02/2010 do Conselho Nacional de Educação (Diretrizes Nacionais para EJA Prisional), é previsto que os profissionais da educação envolvidos no sistema prisional “deverão ter acesso a programas de formação inicial e continuada que levem em consideração as especificidades da política de execução penal”.

Particularidades da educação nos espaços prisionais extrapolam, em termos de complexidade, aquelas referentes à EJA ministrada em espaços *extramuros* pois, por natureza, é complexo o ambiente de execução penal. Desta forma, os sentidos da ressocialização aparecem inseridos em um processo que vai além da formação para o mercado de trabalho. Na medida em que o estudante da EJA, dada sua vivência social, demonstra experiências resultantes de sua história de vida, de trabalho, de relacionamentos, o sujeito em situação de privação de liberdade acrescenta a isto a experiência cotidiana do cárcere, em todas as possibilidades com que a vida se manifesta neste ambiente.

Conforme Arroyo (2008, p. 13-14), torna-se fundamental catapultar a formação de professores para diversidade partindo da própria diversidade. Para este autor, é desta forma que “será possível avançar em concepções e práticas de educação, de docência e de formação”.

Neste sentido, implantar uma prática pedagógica no âmbito da educação de jovens e adultos em situação de restrição e privação de liberdade deve ter como princípio a atenção para as expectativas de remição de pena (conforme legislação) e de retorno destes sujeitos aos seus grupos familiares e ao mercado de trabalho, expectativas que são, em grande medida, diferentes daquelas dos sujeitos jovens e adultos em liberdade.

A utopia possível é que os professores sejam promotores de uma prática pedagógica que seja transformadora. Giroux (1997, p. 163) defende que “os intelectuais transformadores precisam desenvolver um discurso que una a linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade, de forma que os educadores sociais reconheçam que podem promover mudanças”.

As Rodas de Leitura desenvolvidas no âmbito do Projeto de Extensão Leitura e Escrita: Ações Libertárias buscam valorizar o protagonismo dos privados de liberdade. O papel dos professores se destaca, então, subjacente, na seleção dos materiais, dos textos a serem falados ou lidos, escritos ou imagéticos. As propostas de atividades diversificadas, com textos variados, também representam este discurso dos professores, capaz de unir a linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade.

Como possibilidades formativas, as Rodas de Leitura exercem um papel transformador para os sujeitos envolvidos na medida em que colocam a centralidade do processo na perspectiva dos privados de liberdade: suas sínteses, emoções e narrativas, apresentadas oralmente, por escrito e imageticamente, representam espaço de troca dos sujeitos entre si e destes com os professores envolvidos, resultando em um tipo inovador de formação para os professores que se colocarem dispostos à reflexão da prática, a partir de uma escuta atenta das expectativas veiculadas neste contexto.

RODAS DE LEITURA: APRENDIZADOS E APRENDIZES EM TORNO DA LITERATURA

A equipe que executa o Projeto de Extensão Leitura e Escrita: Ações Libertárias na Penitenciária Lemos Brito (PLB) é composta por docentes do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (DEDC I/ UNEB), que estão à frente de uma coordenação colegiada, e discentes de cursos de graduação da UNEB, que exercem a função de monitores. Além disso, contamos com a parceria valiosa de professores do Colégio Estadual Professor George Frago Modesto (CEPGFM) e de monitores escolhidos entre os cursistas. Enquanto a seleção dos priva-

dos que frequentam as rodas fica a cargo da direção, conforme critérios estipulados de acordo com normas legais, à coordenação do projeto cabe verificar entre os que frequentam quais demonstram interesse por atuar como articuladores e facilitadores para as atividades que são desenvolvidas em outros espaços e horários como consequência do encaminhamento dos encontros semanais.

Até o momento, o projeto desenvolveu-se ao longo de dois semestres letivos correspondentes ao calendário de aulas da UNEB, respectivamente 2017.2 e 2018.1, contemplando os módulos I e IV, cada um com uma média de 25 inscritos. Em cada módulo há rodas de leitura semanais, com duração de duas horas, de acordo com o horário disponibilizado pela instituição, contando com a presença de, ao menos, dois professores da UNEB, dois professores do CEPGFM e dois monitores da UNEB. A escolha dos dias para realização das atividades, assim como a distribuição da carga horária, adequa-se à rotina prisional e à disponibilidade dos professores parceiros do CEPGFM, haja vista que não são liberados de sua carga horária regular na Unidade Escolar e atuam no projeto nos dias em que não estão em sala de aula.

Cada módulo prisional apresenta perfis diferenciados dos sujeitos privados de liberdade. Enquanto no módulo IV contamos com a presença de alguns cursistas que possuem nível superior completo, ou em andamento antes de cumprir a pena, além de outros com ensino fundamental completo, há alguns que apresentam sérias dificuldades quanto à leitura e à escrita. No módulo I, por sua vez, há uma maioria de privados que correspondem ao perfil de analfabetos funcionais, enquanto outros são analfabetos e apenas poucos dentre eles demonstram maior proximidade com a leitura e escrita. Tal diversidade exposta nos dois referidos

espaços nos revela nuances que se apresentam como desafios.

Tendo a literatura como eixo central, o referido projeto traz a arte literária como uma possibilidade de ler o mundo e com ele interagir a partir da criação de textos orais, escritos e imagéticos. A tônica da atividade está em pensar as rodas de leitura como momentos circulares, que primam pela integração entre os presentes, trazendo a literatura como fio condutor que amálgama saberes e afetos, perpassados por memórias que são ativadas por sentimentos que, muitas vezes, estão à espreita e se revelam em textos, gestos e partilhas.

Compreendendo o princípio ancorado em Paulo Freire que defende que “[...] a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica na continuidade da leitura daquele.” (1995, p. 44), todos os participantes são acolhidos nas rodas e os saberes privilegiados são aqueles que não cabem no papel, pois estão entranhados na pele, nos sentidos, nos meandros da memória. A compreensão de leitura com um sentido mais amplo permite utilizar gêneros textuais muito variados, possibilitando leituras que resvalam para a revelação de sujeitos que desconhecemos e que são invisibilizados em função dos crimes que cometeram.

Entre os gêneros trabalhados podemos destacar: histórias em quadrinho, crônicas, contos, minicontos, trava-línguas, anúncios, reportagens, artigos, cordéis, canções, poemas, manchetes, dentre outros, a partir dos mais diversos suportes, tais como livros, minilivros, revistas, revistas em quadrinho, jornais, cartões-postais. Do mesmo modo, foram apresentadas obras de arte, notadamente pinturas, a partir de coletâneas de livros da área. Cabe destacar que alguns cursistas só puderam se aproximar de alguns

textos mediante o suporte valioso dado tanto pelas monitoras da UNEB quanto pelos monitores cursistas. Enquanto as primeiras davam suporte durante o desenvolvimento das rodas, os segundos agiam não apenas nesse contexto, mas, sobretudo, nos espaços que não podiam contar com nossa presença: em momentos para além das rodas, nos quais o interesse pela leitura literária encontrava concorrência com uma dinâmica local que fugia ao nosso controle e que, de modo geral, desconhecíamos.

Os encontros aconteciam em espaços destinados a igrejas evangélicas, que nos eram cedidos após negociação geralmente articulada pela escola e pela administração local com os poderes paralelos que agem em cada módulo. Enquanto a igreja do Módulo IV encontrava-se relativamente reservada, antes do grande pavilhão, o que favorecia o desenvolvimento das rodas no que tange à interferência de ruídos externos, a do Módulo I estava instalada no centro do pavilhão, de frente para um grande pátio. Junte-se a isso o fato de que os encontros aconteciam no dia anterior à visita íntima e temos, então, um contexto que favorecia a dispersão, o barulho externo e, por vezes, a escolha por dar conta de demandas que lhe pareciam urgentes e importantes em função do contexto. Além disso, era também nesse dia que havia atendimento médico que, em função de sua pouca regularidade, atraía aqueles que se encontravam com problemas graves e recorrentes.

As atividades desenvolvidas ao longo das rodas tinham por objetivo trazer os cursistas para o centro das discussões. Ali estávamos muito mais para escutar do que para falar. Ávidos por ouvidos atentos, os que pareciam mais tímidos a princípio iam se despojando de seus pesos e pesares aos poucos, gradativamente, à medida que os laços

de confiança eram estabelecidos. O respeito mútuo às posturas alheias chegava sem que fosse anunciado ou sem que sua presença fosse requerida verbalmente. Destaca-se, entretanto, que o fato de estarmos em um recinto religioso requeria que algumas temáticas fossem evitadas. Eles, por sua vez, traziam à tona reflexões que refutavam a ordem vigente, que questionavam alguns encaminhamentos e, sobretudo, se colocavam como cidadãos que, apesar de não poderem exercer seus plenos direitos, não se furtavam a cobrar para que lhes fossem garantidos aqueles que lhe possibilitariam o mínimo de dignidade.

À medida que as atividades eram desenvolvidas, observávamos que os horizontes de interpretação e reflexão eram ampliados, o que se revelava através das participações orais e dos textos escritos. No Módulo I, por exemplo, verificamos que o trabalho com textos poéticos encontrava alguma resistência tendo em vista a dificuldade de compreensão de metáforas e demais figuras de linguagem que exigem do leitor um repertório um pouco mais alto, que possibilite a compreensão tanto do texto conotativo quanto aquele denotativo. As nuances que se dão na construção dos sentidos vão encontrando pouso em escutas mais atentas, em uma disposição para o diálogo que se atém ao que transborda e não ao que falta.

As estruturas das rodas encontram-se centradas em apresentação, análise e discussão de um texto-base, independente do seu formato e do seu suporte. Para a abertura, há sempre um gênero utilizado para sensibilização, a fim de motivar uma espécie de 'entrada no clima'. Por alguns momentos, o contexto circundante ocupa um lugar secundário. As tensões, as limitações, os tangenciamentos tendem a ficar fora e em suspenso, enquanto o trabalho com a linguagem e,

sobretudo com a literatura, toma a dianteira e os convida para um passeio.

E como afirma Arroyo (2017), os educandos da Educação de Jovens e Adultos não costumam fazer trajetos individuais, no sentido de que as condições sociais excludentes atuam, refletem e influenciam de modo coletivo, relegando uma parcela de sujeitos a papéis secundários e ao protagonismo de práticas que findam, geralmente, por afastá-los dos espaços escolares e aproximá-los do mercado de trabalho ainda na infância, subvertendo papéis, pulando fases, sendo empurrados pela urgência que a sobrevivência impõe aos que dela dependem. Se muitos passam a ser estatística no sistema prisional, compondo manadas, com marcas indeléveis que se dão tanto na pele quanto na alma, no ambiente das rodas surge a oportunidade de serem protagonistas.

Os seus textos são únicos, o modo como se relacionam com os textos alheios também e as trajetórias de crescimento podem ser vislumbradas no modo como se expressam, nas escolhas linguísticas e literárias que fazem, no modo como apresentam e defendem seus posicionamentos, na forma como interagem com os demais, nos laços de resistência, confiança e companheirismo que são criados e fortalecidos a partir dos deslocamentos a que se dispõem.

CONCLUSÃO

O planejamento das rodas se dá tendo em vista a existência de sujeitos reais, com questões também reais, que nos obrigam a sair de um suposto lugar de conforto reservado aos docentes, que deveriam manter algum distanciamento e imparcialidade. Como não se emocionar e não se envolver com as narrativas que surgem? Algumas são motivadas pelas próprias temáticas textuais, mas outras encontram naquele espa-

ço uma oportunidade de audição, uma fenda por onde tantas vozes ecoam. É na prática que compreendemos que o planejamento é necessário, mas não suficiente para que tudo aconteça a contento.

Nesse sentido, somos todos aprendizes e é nesse processo de aprendizagem mútua que se configura o contorno de uma ação que tem tomado forma, mas cuja moldura não depende apenas de nós, pois educação é sinônimo de partilha e não pode prescindir da interação com o outro, que clama por ser visto como parte de um complexo, com idiosincrasias que extrapolam as grades e os muros da prisão e repousam e se agitam em mãos, olhos e vozes que produzem mais do que textos: produzem vida.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis, RJ: 2017.
- ARROYO, Miguel G. Os coletivos diversos repolitizam a formação. In DINIZ-PEREIRA, Júlio E. e LEÃO, Gustavo (Org.). **Quando a diversidade interroga a formação docente**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.
- BARBOSA, Kátia M. Aguiar e SANTOS, Selma. Discutindo a formação de professores da educação de jovens e adultos (EJA) para os sistemas prisional e socioeducativo. **Rev. Educação e Ciências Sociais**. Salvador, março, 2020 (no prelo).
- BRASIL. **Lei de Execução Penal** - Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984. Brasília: Ministério da Justiça, 1984.
- CÂMARA, Heleusa. Reinvenções da vida em escritas na prisão. In: **Em Aberto**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, v. 1, n. 1, (nov. 2011). Brasília: INEP, 2011.
- FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. In: ABREU, Márcia (Org.). **Leituras no Brasil: antologia comemorativa pelo 10º Cole**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

IRELAND Timothy D. Educação em prisões no Brasil: direito, contradições e desafios. In: **Em Aberto**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, v. 1, n. 1, (nov. 2011). Brasília: INEP, 2011.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. O impacto da educação e do trabalho como programas de reinserção social na política de execução penal do Rio de Janeiro. In: **Revista Brasileira de Educação**. v. 15 n. 45 set./dez. 2010.

MAEYER, Marc de. Ter tempo não basta para que alguém se decida a aprender. In: **Em Aberto**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, v. 1, n. 1,

(nov. 2011). Brasília: INEP, 2011.

ONOFRE, Elenice Maria C. (Org). **A educação escolar entre as grades**. São Carlos/ SP: EDUFSCAR, 2007.

SILVA, Roberto; MOREIRA, Fábio Aparecido. O projeto político-pedagógico para a Educação em Prisões. In **Em Aberto**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, v. 1, n. 1, (nov. 2011). Brasília: INEP, 2011.

SOARES, Leôncio. O educador de jovens e adultos e sua formação. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 47, jun. 2008, p. 83-100.

*Recebido em: 24/04/2020
Aprovado em: 30/05/2020*



Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos

ESTUDOS

A INFLUÊNCIA DA GLOBALIZAÇÃO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS¹

*Maria Rutimar de Jesus Belizario (IFAM)**
<https://orcid.org/0000-0002-0874-5969>

*Arminda Rachel Botelho Mourão (IFAM)***
<https://orcid.org/0000-0002-1940-9477>

*Joaquim Luís Alcoforado (UC)****
<https://orcid.org/0000-0003-4425-7011>

RESUMO

Pretende-se, neste artigo², analisar a influência da globalização na constituição das políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos – EJA no Brasil, na passagem do século XX para o século XXI, à luz da literatura e de documentos oficiais, nomeadamente Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação e Plano Nacional de Educação sobre esta modalidade de ensino, com ênfase para as contribuições de Roger Dale sobre a relação entre globalização e educação. Os resultados demonstram a expressiva redução no número de matrículas nessa modalidade de ensino no referido período, revelando que o direito à educação, preconizado na Constituição da República Federativa do Brasil como um direito de todos e dever do Estado, definindo como uma das principais finalidades a formação para o pleno desenvolvimento da pessoa, ainda não é acessível a todos, explicitando uma discrepância entre o legal e o real. Para a compreensão das políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos hodiernas é fundamental uma análise em que se situa a agenda política no contexto da ordem mundial delineada pela Globalização para a mundialização do Capital, que impõe adaptação das políticas públicas. Neste cenário em que as políticas públicas de educação são forjadas,

1 Declaramos que o referido artigo não foi publicado nem submetido para outro periódico e ampara-se nos princípios éticos.

2 O presente artigo foi realizado com financiamento de bolsa de estudos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, no âmbito do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica na Amazônia – PROCAD/Amazônia, processo n.º 88881.314291/2019-01.

* Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM.
E-mail: rutijesus@yahoo.com.br.

** Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas – UFAM.
E-mail: arachel@uol.com.br.

*** Professor da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra – UC.
E-mail: lalcoforado@fpce.uc.pt.

os segmentos que atuam na modalidade da Educação de Jovens e Adultos têm sido constantemente desafiados a lutarem contra os mecanismos, que historicamente, insistem em negar o direito à educação como premissa dos direitos humanos.

Palavras-chave: Globalização. Políticas públicas. Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

THE INFLUENCE OF GLOBALIZATION IN PUBLIC POLICIES FOR YOUTH AND ADULT EDUCATION

This article intends to analyze the influence of globalization in the constitution of public policies of Youth and Adult Education - EJA in Brazil, from the twentieth to the twenty-first century, in the light of literature and official documents, namely Federal Constitution of 1988, National Education Guidelines Law and National Law Bases, the Fund for the Maintenance and Development of Basic Education and the Appreciation of Education Professionals, and the National Education Plan on this type of education, with emphasis on Roger Dale's contributions on the relationship between globalization and education. The results show the significant reduction in the number of enrollments in this type of education in that period, revealing that the right to education, as stated in the Constitution of the Federative Republic of Brazil as a right of all and the duty of the State, defining as one of the main purposes the Training for the full development of the person is not yet accessible to all, spelling out a discrepancy between the legal and the real. To understand the public policies of today's Youth and Adult Education, it is essential to analyze the political agenda in the context of the world order outlined by Globalization of Capital, which requires adaptation of public policies. In this scenario in which public education policies are forged, the youth and adult education segments have been constantly challenged to fight against mechanisms that historically insist on denying the right to education as a premise of human rights.

Keywords: globalization; public policy; Youth and Adult Education.

RESUMEN

LA INFLUENCIA DE LA GLOBALIZACIÓN EN LAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS

El objetivo de este artículo es analizar la influencia de la globalización en la constitución de las políticas públicas de Educación de Jóvenes y Adultos - EJA en Brasil, del siglo XX al siglo XXI, a la luz de la literatura y documentos oficiales, a saber la Constitución Federal de 1988, Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, Fondo para el Mantenimiento y Desarrollo de la Educación Básica y Valorización de los Profesionales de la Educación y el Plan Nacional de Educación sobre esta modalidad de enseñanza, con énfasis en las contribuciones de Roger Dale en la relación entre la globalización y

la educación. Los resultados demuestran la reducción expresiva en el número de matrículas en esta modalidad de enseñanza en el referido período, revelando que el derecho a la educación, defendido en la Constitución de la República Federativa de Brasil como un derecho de todos y un deber del Estado, definido como uno de las principales finalidades en la formación para el pleno desarrollo de la persona, todavía no es accesible para todos, lo que explica una discrepancia entre lo legal y lo real. Para la comprensión de las políticas públicas actuales para la Educación de Jóvenes y Adultos, es fundamental un análisis de la agenda política en el contexto del orden mundial, esbozado por la globalización para la mundialización del capital, que impone la adaptación de las políticas públicas. Es en este escenario en el que se forjan las políticas públicas de educación, los segmentos que actúan en la modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos han sido constantemente desafiados a luchar contra los mecanismos, que históricamente insisten en negar el derecho a la educación como premisa de los derechos humanos.

Palabras clave: globalización; políticas públicas; Educación de Jóvenes y Adultos.

INTRODUÇÃO

À luz da literatura, especialmente das contribuições de Roger Dale (2004; 2014), no que se refere a relação entre globalização e educação, e de documentos oficiais sobre a modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA, especialmente: Constituição Federal do Brasil de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, n.º 9.393, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, Plano Nacional de Educação – PNE, pretende-se, neste artigo, analisar a influência da globalização na constituição das políticas públicas de educação no Brasil, na passagem do século XX para o século XXI.

Alinhado a esse propósito, se faz fundamental trazer à luz as determinações que orientam o delineamento das políticas públicas de educação e formação das pessoas jovens e adultas, de modo a assumir o com-

promisso de abster-se da “dissimulação de problemáticas ideologicamente marcadas ou sociocentradas nas formas de representação do social das classes médias ou de diferentes elites” (THIOLLENT, 1987, p. 51).

Assim, a captura da essência do fenômeno educativo na atualidade requer a percepção das interferências internacionais, especialmente, no campo da educação de adultos, notadamente a UNESCO, nos processos de definição das políticas nacionais como reflexo da globalização, repercutidas na reforma estrutural do Estado, da década de 1990, a qual redundava nas reformas educacionais sob a influência dos organismos internacionais.

Para além da compreensão das nuances do sistema capitalista em suas variadas versões, especialmente da globalização, está o compromisso em criar estratégias de luta política que, a partir de articulações e mobilizações das pessoas e coletivos envolvidos nos processos de reivindicações pela garantia do direito à educação das pessoas jovens

e adultas, torne possível dirimir os impactos desse sistema.

A primeira parte deste artigo situa o contexto da relação globalização e reestruturação do capital, no âmbito do cenário mundial, cujas implicações redundam em processos de remodelamento do estado e de reformas educacionais delineadas pelos organismos internacionais. Na segunda parte será abordada a constituição das políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil, na passagem do século XX para o século XXI, no processo de desdobramento da globalização. Conclui-se que, para além do desvelamento das faces do capitalismo cuja essência é o lucro do capital financeiro, atualmente na versão da globalização, que induz o remodelamento da política pública educacional, deve ser a criação de estratégias que rompam com os processos de exploração criados por este sistema, na perspectiva da promoção de uma sociedade justa e solidária.

A GLOBALIZAÇÃO E O PROCESSO DE REESTRUTURAÇÃO DO CAPITAL

A análise das políticas públicas de educação na atualidade prescinde do entendimento da influência da globalização no processo de reestruturação do capital, que repercute na redefinição do papel do Estado (BARROSO, 2003; PERONI, 2003; DALE, 2008; 2010; 2014), de modo a superar as categorias “[...] que pretendem dar conta do fenômeno educativo ficando apenas em seus elementos aparentes ou propondo a educação como um universo separado do mundo das relações sociais, ou mesmo vendo-a como um mero epifenômeno das estruturas de base”, como explica Cury (2000, p. 11).

O mecanismo do sistema capitalista o faz criar estratégias para sua manutenção e ex-

pansão, sendo a globalização elevada como a estratégia eficaz para resolver os problemas desse sistema, visando a fornecer ações que o torne incontornável. Daí porque ser essencial distinguir sobre que tipo de globalização está se referindo. A globalização a que este texto se refere é a que converge com os interesses do capital.

Mészáros (2011) ressalta que há um empenho para não se falar sobre o tipo de globalização conveniente para o sistema capitalista, o que pode levar a pressupor que a globalização não desencadeia problemas. Essa forma de pensar a globalização tende a não levar em consideração que “o processo de globalização, como de fato o conhecemos, se afirma reforçando os centros mais dinâmicos de dominação (e exploração) do capital, trazendo em sua esteira uma desigualdade crescente e uma dureza extrema para a avassaladora maioria do povo” (p. 64).

Nessa procura de dominação extensiva associada às transformações decorrentes das condições da procura do lucro e, sendo a globalização um fenômeno também político, além de econômico, são definidas novas formas de governação transnacional. A procura do lucro “permanece o motor de todo o sistema” (DALE, 2004, p. 437). Contudo, as formas de obtenção do lucro se alteram na medida em que o capital também se financeiriza, cada vez mais, já que “o sistema financeiro passou a usar e drenar o sistema produtivo, em vez de dinamizá-lo.” (DOWBOR, 2017, p.32). Portanto, a especulação do capital se potencializa, em suas formas mais aprimoradas, de modo a lhe interessar a transação de operações numerárias face as de investimento (DOWBOR, 2017), essa configuração econômica dialoga com o rebaixamento de fronteiras e dinamização da movimentação dos atos de negociação.

Cenário fecundo para gerir a mobilidade da identidade do capital.

Nesse processo, a interconexão entre países resulta na interferência das políticas públicas nacionais, sobretudo as de maior influência na economia, a exemplo da educação, na medida em que a mesma favorece a formação de mão de obra. Com a globalização neoliberal, a competitividade ocupa lugar privilegiado. Nesse tipo de globalização, como explica Dale (2010, p. 1105), “a competitividade se tornou a característica dominante, a educação estando profundamente implicada em consegui-la”.

Assim, a influência das recomendações dos organismos internacionais é refletida nas políticas públicas para a educação no Brasil, em especial as direcionadas à EJA. Para Akkari (2011, p. 12), a política educacional é “um conjunto de decisões tomadas antecipadamente”, que estabelece metas para serem cumpridas, a curto ou longo prazo.

Na formulação das políticas públicas, em função da ligação com setores econômicos, acaba havendo descompasso entre o que deve ser feito e a conveniência com as instâncias financiadoras, tendo como consequência a não concretização das ações ou o retardamento das medidas, o que presume a forte presença de interesses, movidos por uma correlação de forças.

No encadeamento desses interesses estão presentes os principais atores, o Estado e o mercado, movidos pelos organismos econômicos, sendo minimizadas ou esmagadas as forças dos grupos populares, sendo excluídos dos processos de decisão. Indiscutivelmente, essa correlação de forças vai influenciar no processo de definição de políticas públicas. Hofling (2001, p. 38) assinala que “uma sociedade reflete os conflitos de interesses, os arranjos feitos nas esferas

de poder que perpassam as instituições do Estado e da sociedade como um todo”.

A reforma do Estado brasileiro modificou o papel do Estado, cujas atribuições reduziram-se a regulador e avaliador, ocasião em que se dá a transferência dos serviços públicos para o setor privado. Barroso (2005, p. 726) comenta a problemática da reforma e da reestruturação do Estado, a partir dos anos 80 do século XX, na América Latina: “um tema central do debate político, num conjunto alargado de países, em todos os continentes, e está na origem de medidas políticas e legislativas, muito diversas, que afetaram a administração pública em geral e, conseqüentemente, a educação” (BARROSO, 2005, p. 726).

As interferências nacionais são refletidas na reforma estrutural do Estado repercutindo nas reformas educacionais, que orientadas pelos organismos internacionais, pautam os ajustes da política econômica. Akkari (2011, p. 17) destaca que as políticas de educação, independente do país, “não podem mais ser concebidas e implementadas sem considerar os debates internacionais. No entanto, os Estados-nações não têm o mesmo poder de regulação e de negociação, nem a mesma margem de manobra em face dessa crescente internacionalização”.

Assim, a política educacional no Brasil integra o projeto da reforma do Estado. Nesse projeto, o mercado é visto como condutor das ações a fim de tornar o Estado mais eficiente, pois na perspectiva neoliberal a crise está no Estado e não no sistema capitalista, sendo, portanto, necessário à sua reestruturação para que se torne mais produtivo.

As reformas de Estado redundam em políticas educacionais, as quais refletem a forte influência da ideologia neoliberal. Para Akkari (2011, p. 21), na ideologia liberal o mercado livre “é a solução para a deterio-

ração da escola pública”. Nessa perspectiva neoliberal, a privatização da educação integra as políticas educacionais e, sendo o mercado livre um dos princípios do neoliberalismo, a educação se torna uma mercadoria. Assim, estimular e beneficiar a iniciativa privada seriam a solução para a degradação das instituições públicas, o que diminuiria a demanda atendida por essas instituições.

Krawczyk (2005, p. 803) enfatiza que a reforma educacional ocorrida na América Latina, na década de 1990, passa a constituir as estratégias de adequação da educação às mudanças econômicas, de modo a consolidar “uma nova organização e governação do sistema educacional e da escola”.

Nessa conjuntura, a política pública educacional contempla a agenda globalmente estruturada. Dale (2004, p. 445) destaca que a Agenda Globalmente Estruturada para a Educação identifica as mudanças no papel do estado, nacional e internacionalmente, em decorrência da globalização. Para o autor, “esta mudança afectou directamente, mas de uma forma mais significativa, indirectamente, através do impacto da globalização sobre o estado, os sistemas e políticas educativas, usando mecanismos que podem ser especificados e seguidos.”

Conforme destaca Dale (2014, p. 7), a mudança de maior impacto na forma do Estado é a sua “reformulação em uma forma mais parecida com o mercado, mais parecida com o mundo dos negócios, que nós chamamos mais amplamente de ‘nova gestão pública’”. Sua atuação é fortalecida no âmbito da regulação e coordenação (PERONI, 2003).

A amortização das consequências desses impactos recai na constituição de políticas assistencialistas, focalizadas em grupos mais atingidos como uma das consequências da globalização. Com vistas a adequar as reformas do Estado brasileiro à ordem

econômica, advinda dos organismos internacionais, as reformas educacionais definem as políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos, mais precisamente a partir de 1996.

A CONSTITUIÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NOS PROCESSOS DE DESDOBRAMENTO DA GLOBALIZAÇÃO NO BRASIL

A constituição das políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos – EJA no Brasil integra os elementos constitutivos dos desdobramentos da globalização no país, insere-se num contexto de tensões.

A Educação de Jovens e Adultos não é um campo novo de discussão. Na visão de Arroyo (2007, p. 20), “a configuração da EJA como um campo específico de responsabilidade pública do Estado é, sem dúvida, uma das frentes do momento presente”.

Desse modo, para abordar sobre a modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos faz-se necessário situar a educação no âmbito dos direitos sociais. A respeito do reconhecimento da EJA como direito, Haddad e Ximenes (2014, p. 234) fazem a seguinte abordagem:

A educação de pessoas jovens e adultas veio sendo reconhecida como um direito desde os anos 1930, ganhando relevância com as campanhas de alfabetização das décadas de 1940 e 1950, com os movimentos de cultura popular dos anos 1960, com o Movimento Brasileiro de Alfabetização - Mobral e o Ensino Supletivo dos governos militares e a Fundação Educar da Nova República.

As campanhas de alfabetização são esforços voltados para a efetivação da garantia do direito das pessoas jovens e adultas

à educação escolar. Os altos e recorrentes índices de analfabetismos nos processos de escolarização no Brasil desafiam os sistemas de ensino a criarem estratégias que efetivamente garantam a qualidade dos serviços educacionais destinados à população jovem e adulta, sobretudo aos que não tiveram acesso ou foram excluídos desses processos, a fim de que não só sejam bem sucedidos durante a alfabetização, mas que deem continuidade aos estudos.

O reconhecimento da EJA na legislação brasileira significou um grande avanço na garantia do ensino fundamental “obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria”, instituída no texto original da Constituição Federal de 1988 (I, art. 208).

Ao mesmo tempo em que é fruto dos acordos firmados nos eventos internacionais, a exemplo das Conferências Internacionais de Educação de Adultos – CONFINTEA, a constituição das políticas públicas quando se materializam em leis não traduzem as demandas dos segmentos que militam em defesa desta modalidade, efetivamente.

O aglomerado de acontecimentos no campo da Educação de Jovens e Adultos nas últimas décadas do século XX, sobretudo as Conferências Internacionais de Educação de Adultos³, em âmbito internacional e os processos de redemocratização, no Brasil, principalmente a atuação dos Fóruns de EJA, contribuíram decisivamente para a formulação de leis, documentos e acordos. Sobre as conferências, Di Pierro e Haddad (2015, p. 199) enfatizam que “as diversas conferências, realizadas a partir dos anos

1990, sobre direitos sociais contaram com a participação ativa da sociedade civil para o reconhecimento de direitos pelos seus governos”.

Estes acontecimentos fizeram com que a passagem do século XX para o século XXI fosse de grandes expectativas no tocante à consolidação da Educação de Jovens e Adultos como direito (DI PIERRO; HADDAD, 2015; PAIVA, 2009). Ao mesmo tempo em que foram alargadas as discussões em torno dessa consolidação em âmbito mundial, os governos eram cobrados a efetivarem os acordos firmados nessas Conferências.

As proposituras apresentadas nos espaços de debates e reivindicações nem sempre são incluídas nas diretrizes que balizam a educação de jovens e adultos, indicando a necessidade do fortalecimento da luta, de modo a manter vivos os ideais que os constituíram. Com isso, constata-se a importância da participação dos movimentos sociais nos espaços de debates e de definição de propostas e de estratégias que conduzam à concretização de políticas públicas cujos princípios estejam fundados numa concepção de educação que ultrapasse as paredes da escola e contribua para a emancipação humana.

No processo de redemocratização do Brasil, a Constituição Federal, promulgada em 1988, preconiza a educação como um direito de todos. E determina, no art. n.º 205 que a educação visa “ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” No que se refere ao dever do Estado com a educação, na versão original do texto constitucional, a obrigatoriedade referia-se à garantia do ensino fundamental a todas as pessoas, independentemente da idade.

Com as alterações mediante as emendas constitucionais, embora a obrigatoriedade

3 A VI Conferência Internacional de Educação de Adultos – CONFINTEA foi realizada em Belém, capital do Estado do Pará, no Brasil, em 2009, resultando no Marco de Ação de Belém, documento que sintetiza os acordos firmados neste evento.

tenha sido ampliada para a educação básica dos que se encontram entre os 4 e 17 anos de idade, para os que estão fora desta faixa etária a Constituição Federal determina que seja assegurada apenas a oferta.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, n.º 9.393 de 1996 reafirma o princípio constitucional que preconiza a educação como direito de todos e concebe a Educação de Jovens e Adultos como modalidade de ensino da educação básica.

A EJA na LDB de 1996 ganhou uma sessão própria com dois artigos relacionados à oferta dessa modalidade de ensino, em cursos e exames:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. § 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. § 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. § 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular. § 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão: I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos; II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos. § 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

Os exames demonstram que o poder público, ao invés de instituir políticas públicas que garantam a formação dessas pessoas, através de processos de aprendizagens, na perspectiva da formação integral com avaliação ao longo do processo, cria os exames para oportunizar uma rápida certificação de conclusão das etapas do ensino fundamental e do ensino médio para as pessoas que não têm escolarização mínima.

A exigência por escolaridade atrelada à capacitação e formação da mão de obra está diretamente relacionada com o crescimento e fortalecimento do capitalismo. Essa relação resultou no paralelismo entre a integração da educação de jovens e adultos à educação profissional e o ensino supletivo, posto que a suplência, conforme asseveram Haddad e Ximenes (2014, p. 244), “remete à noção de reposição de estudos do ensino fundamental e médio”, portanto, permanece a concepção de EJA associada à suplência.

Esse olhar conduz a ações de suplência voltadas para suprir as carências ou lacunas escolares, traduzindo as políticas reducionistas para essa modalidade de ensino. A visão de educação de jovens e adultos na perspectiva da suplência explicita a ambiguidade do discurso oficial do Estado e a realidade dessas pessoas, notoriamente na posição em que é colocada a EJA nas políticas públicas da educação nacional.

Conforme Haddad e Ximenes (2014), a ênfase nos exames diminui as responsabilidades do sistema público frente aos processos de formação de jovens e adultos. Para os autores (2014, p. 247), “desloca-se a ênfase para a avaliação, abre-se mão daquilo que a pedagogia consagrou como bases necessárias para a aquisição do conhecimento: os professores, o currículo, os materiais didáticos, as metodologias etc.”.

Um outro aspecto relevante é a condição da EJA enquanto modalidade de ensino. Arroyo (2008, p. 225) afirma que “a trajetória mais progressista não é institucionalizar a EJA como modalidade dos ensinos fundamental e médio, mas como modalidade própria que avançou em concepções de educação e formação humana”.

Quanto menos institucionalizada for a EJA nas modalidades das etapas de ensino, maior poderá ser sua liberdade de avançar no movimento pedagógico e de contribuir para um diálogo fecundo com essas modalidades de ensino, até para enriquecê-lo e impulsioná-lo para se reencontrarem como modalidades de educação e formação básica. Que falta nos faz recuperar a concepção moderna de educação como direito humano! A EJA popular traz esse legado.⁴

No que se refere ao reconhecimento da EJA no âmbito legal, esse reconhecimento não obteve o mesmo percurso no financiamento, na medida em que a modalidade não foi contemplada no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF, regulamentado pela Lei n.º 9.424 de 1996.

Definir e ampliar as fontes de financiamento são condições para que a EJA se efetive como política pública. Outro fator crucial para essa efetivação é o acompanhamento dos acordos assumidos nas Conferências e outros eventos que recomendam ações para a elaboração e o desenvolvimento de políticas públicas (MEC/UNESCO/VI CONFINTEA/MARCO DE AÇÃO DE BELÉM, 2010).

Desse modo, na efetivação do direito à educação das pessoas jovens, adultas e ido-

sas, por meio da EJA, desde a garantia e ampliação da oferta, é necessário propiciar as condições para tal fim, principalmente com incremento de recursos financeiros. Contudo, não basta investir financeiramente, é preciso que o investimento ocorra em todo o processo, a fim de um melhor aproveitamento dos recursos, o que torna importante a coesão de todos os setores responsáveis pela execução da EJA, desde o levantamento da demanda à avaliação das ações.

Portanto, mais do que ampliar as oportunidades de ingresso visando à conclusão das etapas da educação básica, é preciso garantir a qualidade nos processos educativos, partindo das necessidades e aspirações dos educandos, fomentando ações que efetivamente lhes assegurem a aquisição e aprimoramento de conhecimentos.

A conclusão dos estudos do ensino fundamental e ensino médio está diretamente relacionada com as condições de permanência, cabendo ao poder público assegurar que os alunos da EJA tenham as mesmas condições dos demais alunos da educação básica para prosseguirem os estudos.

Averigua-se que as políticas públicas instituídas para a educação de jovens e adultos visam a atender as demandas do sistema capitalista, deste modo não suprem as reais demandas de formação inerentes ao público atendido por essa modalidade de ensino. Sendo assim, torna-se essencial assegurar que as pessoas jovens e adultas tenham as mesmas oportunidades de formação, inclusive para o trabalho, a fim de evitar as recorrentes situações de desigualdades sociais.

Em função das matrículas da EJA não ter sido contempladas no FUNDEF, “restringiu as fontes de financiamento e desestimulou os gestores a ampliarem as matrículas na modalidade”, como ressalta Di Pierro (2010, p. 941).

4 O movimento de cultura popular capitaneado pelo pensamento de Paulo Freire contribuiu para a construção de um projeto de educação de adultos fundamentado em princípios que transcendem a organização de tempos e espaços que estruturam as ações pedagógicas dos estabelecimentos escolares.

Com prioridade da integração à educação profissional, a EJA foi contemplada no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, regulamentado pela Lei n.º 11.494/2007.

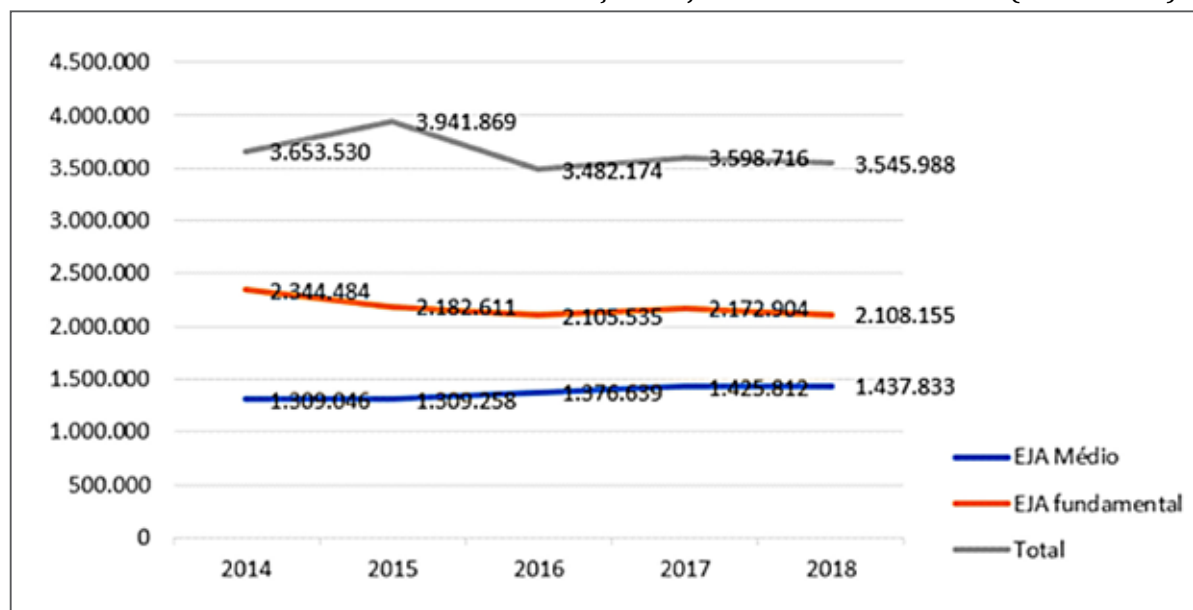
O reconhecimento e regulamentação da EJA demandam de financiamento e definição de metas e estratégias para efetivação das políticas públicas concernentes à modalidade. O Plano Nacional de Educação – PNE define metas e estratégias, tornando-se, portanto, importante guia no processo de implantação das políticas públicas. O Projeto de Lei n.º 8.035-B, que aborda sobre o PNE, é encaminhado ao Congresso em 2010 pelo Ministério da Educação e aprovado somente em 2014 pela Lei n.º 13.005, para o período de 2014 a 2024.

Entre as metas que se referem à EJA no PNE (2014-2024), as metas 8, 9 e 10 focam-

se, respectivamente, na elevação da escolaridade média da população de 18 a 29 anos, “para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinete e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros” (Brasil, 2014, p. 11); elevação da taxa de alfabetização e; garantir no mínimo 25% das matrículas da Educação de Jovens e Adultos integrada à educação profissional.

O PNE/2014, na meta de elevação da escolaridade e da taxa de alfabetização, atenta para a quantidade de pessoas analfabetas ou com pouca escolarização no Brasil. Esta meta revela que os avanços no âmbito da legislação não significam igualmente a materialização do direito à educação das pessoas jovens e adultas na medida em que o número de matrículas na modalidade EJA tem diminuído, conforme explicita o gráfico abaixo.

Gráfico 01 – Número de matrículas na educação de jovens e adultos – Brasil (2014-2018)



Fonte: Deed/Inep, 2019

Como se observa no gráfico, as matrículas na EJA vêm diminuindo. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, embora a EJA de nível médio tenha apresentado um

crescimento em relação a 2014, o número total de matrículas diminuiu. “Essa queda foi influenciada, especialmente, pela redução do número de matrículas da EJA de nível fundamental, que teve queda de 10,1% de

2014 a 2018.” (RESUMO TÉCNICO – CENSO DA EDUCAÇÃO BÁSICA 2018, p. 30).

Cabe salientar que os resultados referentes ao número de matrículas na EJA variam entre as regiões, os Estados e entre os municípios que compõem o território brasileiro. As limitações geográficas que caracterizam as regiões, os Estados e os municípios mais afastados dos centros urbanos, sobretudo no que se refere à expansão territorial, a exemplo do Amazonas, restringe o acesso a determinados municípios e comunidades rurais. Essas limitações apontadas não podem ser utilizadas para justificar o descaso por parte do poder público na efetivação do direito à educação das pessoas jovens e adultas, mas servirem de indicadores.

Constata-se que, embora os ordenamentos legais pautem a garantia da educação das pessoas jovens e adultas, essa garantia não tem sido exitosa na medida em que as matrículas nessa modalidade têm diminuído, como assevera Di Pierro e Haddad (2015, p. 210), sobre as expectativas de expansão e diversificação de ações destinadas ao público da EJA.

Tais expectativas foram frustradas quando os indicadores educacionais constataram o lento progresso nos índices de alfabetização e escolaridade dos brasileiros, e declínio constante das matrículas a partir de 2007, resultados que colocaram as políticas de EJA na berlinda.

Os avanços em termos de reconhecimento da EJA na legislação brasileira, na primeira década do século XXI, associados aos compromissos firmados em âmbito internacional, não foram suficientes para garantir e consolidar o direito à educação das pessoas jovens e adultas, desafiando os coletivos que lutam em defesa desse direito.

Nesse processo de reconhecimento da EJA no campo do direito à educação no Bra-

sil destaca-se a atuação dos fóruns de EJA, ocupando espaços políticos que antes não eram ocupados pelos atores dessa modalidade, significando um grande mérito para esses coletivos, como salientam Paiva e Oliveira (2009, p. 29), “concorrendo a recursos, aos cenários de discussão, marcando o lugar político da demanda social por EJA”.

Na esteira de avanços e retrocessos, cabe destaque para o retrocesso materializado na extinção de espaços que contribuíram no fomento de ações pertinentes à educação das pessoas jovens e adultas e na articulação dos movimentos sociais da sociedade civil no fomento e execução dessas ações, nomeadamente a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, órgão responsável pelo fomento das políticas públicas de EJA. A SECADI representava o lugar da EJA no Ministério da Educação; a Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos – CNAEJA, órgão articulador da participação dos movimentos sociais nos processos de construção das políticas de educação de jovens e adultos junto ao Ministério da Educação e; Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino – SASE, além de apoiar os municípios, esse órgão era também responsável por prestar assistência no tocante ao monitoramento e execução das metas e objetivos estabelecidos nos planos de educação.

Henriques e Ireland (2005, p. 352) comentam o significado dessa Secretaria em 2004, com as expressões educação continuada, alfabetização e diversidade:

Educação Continuada expressa a centralidade da agenda para jovens e adultos, que extravasa os limites da escolarização formal e destaca a de educação para toda a vida, sobretudo para os milhões de brasileiros que ainda não se beneficiam do ingresso e

da permanência na escola. A alfabetização expressa a prioridade política e o foco na cidadania [...]. Diversidade, enfim, para explicitar uma concepção forte não só de inclusão educacional, mas, sobretudo, de respeito, tratamento e valorização dos múltiplos contornos de nossa diversidade étnico racial, cultural, de gênero, social, ambiental e regional.

Diante desses entendimentos a respeito da educação de jovens e adultos enquanto modalidade de ensino, é imprescindível a ampliação do olhar para vislumbrar os sujeitos dessa modalidade, enquanto sujeitos históricos, situados num determinado contexto social e cultural, e, portanto, para expandir as possibilidades de configurar a especificidade da EJA.

Essa concepção de sujeitos da EJA redonda na transcendência destes sujeitos para protagonistas, cuja história da vida escolar está imbricada a tantas outras histórias construídas ao longo de suas vidas, em um tempo e em um espaço. Por isso, a educação das pessoas jovens e adultas está intimamente relacionada com a emancipação humana.

Esse novo olhar para conceber os sujeitos da EJA torna-se condição para as políticas públicas voltadas para este público. Muito embora a EJA tenha sido desconsiderada nas prioridades da educação nacional, reflexos do percurso da sua história, marcada por equívocos, a sua reconfiguração deve partir do reconhecimento da especificidade dos sujeitos que a compõem.

Por isso, a diversidade na EJA deve ser um elemento para sua reconfiguração, visto que, através da diversidade, da pluralidade cultural, é possível possibilitar propostas inovadoras. Para tanto, reconhece-se a importância dos movimentos sociais, cujas proposições se pautam em projeto de sociedade justa e igualitária, que ultrapassa

propostas pontuais de escolarização.

As lógicas atribuídas à educação de jovens e adultos têm se contraposto ao que os movimentos populares e sociais no Brasil têm defendido como principais orientações da EJA, especialmente a educação emancipatória. Por educação emancipatória entendemos ser aquela que contribui para a libertação das pessoas de tudo aquilo que as impedem de se assumirem como atores de suas vidas e capazes de desenvolverem suas capacidades para melhor atuarem no mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este texto, expressamos as influências da globalização que se materializam por intermédio da retração das políticas e órgãos que tratam da Educação de Jovens e Adultos, sendo que tais interferências são explicitadas sócio historicamente, no período abordado. Notoriamente, o avanço na composição do aporte legal das políticas em EJA é comprometido na medida em que também se avança a transmutação do capital financeiro, compreendido como regulador e orientador. Destarte, se o capital se financeiriza de modo acelerado e dinâmico, seus contornos tendem a se globalizar face as suas específicas necessidades e interesses. A nosso ver, a globalização não somente influencia e é influenciada, isto é, dissemina indicadores de ações e concomitantemente se autoconfigura. Um fenômeno que parece integrar e desintegrar o que unicamente lhe convém.

Qualificamos as influências da globalização como predatórias e excludentes, visto que é alicerçada na valorização das bases do capitalismo, que motivam constituição e remodelação de uma massa humana projetada para o consumo. Excludente porque promove o constante rearranjo das estruturas

sociais – constantemente emergentes - que parecem sempre não unicamente apontar as formas de funcionamento das políticas em EJA, mas também as suas emergências, declínios e até rupturas. Assim, uma ordem se faz. Nela os homens e mulheres são objetificados e em suas posições de sujeitos ativos são forçadas de frente de seus direitos humanos (GADOTTI, 2013).

Portanto, na medida em que as políticas públicas de educação das pessoas jovens e adultas são forçadas sob os princípios da globalização cujo foco é o mercado, a formação de mão de obra torna-se a base dos processos educativos. Seguir o fluxo contrário a esses princípios, perspectivando uma educação emancipatória, demanda a criação de estratégias que visem a formação humana em sua integralidade.

Nesse sentido, a conquista do direito à educação não se esgota com o acesso à escola, mas com a permanência e a conclusão das etapas da educação básica que estão sob a responsabilidade da oferta pelo Estado. A conclusão dos estudos, no ensino fundamental e ensino médio, está diretamente relacionada com as condições de permanência, cabendo ao poder público assegurar que os alunos da EJA tenham as mesmas condições dos demais alunos da educação básica para prosseguirem os estudos.

No processo de efetivação do direito à educação de jovens e adultos, é importante destacar a atuação dos movimentos que militam em defesa da inserção educacional dessa demanda no Brasil. Essa luta vem reforçando os princípios fundados na concepção da educação popular, na perspectiva da emancipação humana.

A luta por uma educação emancipadora tem se tornado cada vez mais desafiadora, pois enquanto antes sabia-se a quem direcionar a luta, no caso o Estado, agora com

a internacionalização das políticas públicas torna-se difícil identificar a quem encaminhar as reivindicações. O maior desafio atual para uma política educacional pautada em princípios de formação para o trabalho centrado na emancipação humana tem sido a capacidade de adquirir subsídios que contribuam para a reestruturação das normatizações legais de acordo com as reais necessidades humanas.

Desvendar as faces do capitalismo que se nutre da exploração, submetendo o ser humano a situações que o impede de viver dignamente, deve ser a força motriz de quem se preocupa com uma sociedade mais justa e solidária.

REFERÊNCIAS

- AKKARI, A. **Internacionalização das Políticas Públicas Educacionais**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- CURY, C. R. J. **Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- BARROSO, J. O Estado, a Educação e a Regulação das Políticas Públicas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725–751, Especial – out. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a02.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2018.
- BELIZARIO, M. R. J. **Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos no Amazonas: diretrizes, debates e perspectivas (2010-2014)**. 2015. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFAM, Manaus, 2015.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/>. Acesso em: 01 ago. 2019.
- _____. **Lei n.º 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: 28 mai. 2019.

_____. **Lei n.º 11.494 de 20 de junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm. Acesso em: 18 ago. 2019.

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

_____. **Lei n.º 13.005 de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 21 dez. 2019.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, mai./ago. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000200007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 18 abr. 2019.

DALE, R. A globalização e o desenho do terreno curricular. **Espaço do currículo**, João Pessoa, v. 1, n. 1, p. 12-33, abr. 2008. Disponível em: <http://www.aepppc.org.br/revista>. Acesso em: 23.abr. 2019.

DALE, R. A sociologia da educação e o Estado após a globalização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1099-1120, oct./dec. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000400003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 24 abr. 2019.

DALE, R.; GANDIN, L. A. Estado, globalização, justiça social e educação: reflexões contemporâneas de Roger Dale. **Currículo sem Fronteiras**, v. 14, n. 2, p. 5-16, mai./ago. 2014. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso: 04 mai. 2019.

DI PIERRO, M. C. A educação de jovens e adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul./set. 2010. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302010000300015>. Acesso: 25 ago. 2019.

DI PIERRO, M. C. Balanço e desafios das Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. In: SOARES, L. et al. (orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autentica, 2010.

DI PIERRO, M. C.; HADDAD, S. Transformações nas políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 197-217, mai./ago. 2015. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/CC0101-32622015723758>. Acesso em: 06 set. 2019.

DOWBOR, L. **A era do capital improdutivo: Por que oito famílias tem mais riqueza do que a metade da população do mundo?** São Paulo: Autonomia Literária, 2017.

GADOTTI, M. Educação de Adultos como Direito Humano. **EJA em Debate**, Florianópolis, v. 2, n. 2, p. 1-18, jul. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/1004/pdf>. Acesso em: 25 mai. 2018.

HADDAD, S.; XIMENES, S. A educação de pessoas jovens e adultas na LDB: um olhar passados 17 anos. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). **LDB/1996: contradições, tensões e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2014.

HOFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cad. CEDES**, Campinas, vol. 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622001000300003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 13 dez. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Resumo Técnico: Censo da Educação Básica 2018**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/inicio>. Acesso em: 20 nov. 2019.

KRAWCZYK, N. R. Políticas de regulação e mercantilização da educação: socialização para uma nova cidadania? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 799-819, out. 2005. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302005000300005>. Acesso em: 24 mai. 2017.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. Tradução Paulo Cezar

Castanheira, Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2011.

PAIVA, J.; OLIVEIRA, I. B. **Educação de Jovens e Adultos**. Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

PAIVA, J. **Os sentidos do direito à educação de jovens e adultos**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio

de Janeiro: FAPERJ, 2009.

PERONI, V. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

THIOLLENT, M. **Crítica Metodológica, Investigação Social e Enquete Operária**. 5. ed. São Paulo: Polis, 1987.

Recebido em: 17/01/2020
Aprovado em: 20/03/2020



Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos

RESENHAS

REFLEXÕES E IMPLICAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, O MUNDO DO TRABALHO E AS “NOVAS” COMPETÊNCIAS PARA OS JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES

*Adna Santos das Neves (UCSal)**

<https://orcid.org/0000-0002-1613-7947>

*Nadjane Crisóstomo Prado (UCSal)**

<https://orcid.org/0000-0001-9161-7695>

OVÍDIO Madryracy Ferreira Coutinho Medeiros; AMORIM, Antonio. Reflexões e implicações sobre a Educação de Jovens e Adultos, o mundo do trabalho e as “novas” competências para os jovens e adultos trabalhadores. **Revista Educação e Ciências Sociais**, Salvador, v.1, n.1, 2018.

O artigo *Reflexões e Implicações sobre a Educação de Jovens e Adultos, o mundo do trabalho e as “novas” competências para os jovens e adultos trabalhadores*, de autoria da Professora Orientadora de Pesquisa e Estágio do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia(UNEB), Madryracy Ferreira Coutinho Medeiros Ovídio e do Professor Titular do Programa de Pós Graduação MPEJA e do Departamento de Educação da Universidade Estadual da Bahia (UNEB), Antonio Amorim, apresenta contributos para repensarmos a Educação

de Jovens e Adultos (EJA) em uma conjuntura de mundo do trabalho cada vez mais exigente e competitivo.

Ao analisar o atual contexto da EJA no Brasil, percebemos uma intensificação das aproximações dessa modalidade de ensino com o mundo do trabalho, visto que os estudantes que fazem parte deste universo são trabalhadores empregados em busca da manutenção dos seus empregos, desempregados na luta pela reinserção no mercado de trabalho, jovens que nunca trabalharam e desejam empregar-se e pessoas que atuam no mercado informal, ambos em busca de escolarização-qualificação.

Neste artigo, Ovídio e Amorim apresentam o resultado de uma pesquisa realizada no ano 2018 com alunos do Ensino Fundamental Noturno da EJA, com pretensões de investigar o mundo do trabalho e as novas

* Doutoranda em Políticas Sociais e Cidadania – Universidade Católica do Salvador. Pesquisadora de EJA e Mundo do Trabalho. Mestre em Políticas Sociais e Cidadania – Universidade Católica do Salvador, Pedagoga, Diretora Escolar do Ensino Fundamental I na Secretaria Municipal de Educação de Salvador. Email: nevesadna@yahoo.com.br

** Doutoranda em Políticas Sociais e Cidadania da Universidade Católica do Salvador. Mestre em Políticas Sociais e Cidadania pela Universidade Católica do Salvador, Pedagoga, professora do Ensino Superior no Curso de Pedagogia na disciplina de Educação de Jovens e Adultos, professora do Fundamental I na Secretaria Municipal de Educação de Salvador. Email: ncpb@bol.com.br

competências exigidas aos jovens e adultos trabalhadores diante do questionamento: A Educação de Jovens e Adultos deveria enquadrar-se nas novas competências exigidas no mundo do trabalho, ou seja: uma “educação para o mercado de trabalho”, uma preparação para o trabalho nos moldes previstos no modelo de produção capitalista, um trabalho que, para os trabalhadores é marcado pela exploração, segmentação e exclusão?

Para responder ao questionamento foi realizada uma entrevista para colher opiniões de jovens e adultos trabalhadores, do Ensino Fundamental II, anos finais, da escola Maria Aurea Pimentel Ferreira (EMAPF) localizada em Serrinha, município do semiárido baiano, sobre as competências exigidas para ingressar e/ou permanecer no mundo do trabalho. O referencial teórico abarca autores que discutem a polissemia do termo competência e a sua relação com educação profissional e trabalho: Deluiz (2001), Machado (1998), Movilla (2007), Ramos (2002), entre outros.

A pesquisa teve por objetivo investigar o mundo do trabalho e as competências exigidas aos jovens e adultos trabalhadores, refletindo os perfis profissionais, os processos de formação no âmbito das escolas, a organização do sistema escolar e sua relação com o mundo do trabalho, bem como a formação dos trabalhadores dentro e fora da escola. Essa questão nos leva a refletir sobre os propósitos do ensino na EJA, indagando: a prática educativa desenvolvida nas escolas está voltada para formação- escolarização? Trata-se de uma formação para a vida e para o mundo do trabalho?

O propósito da EJA deve atender, inicialmente, à formação para a vida e incluir, além da formação para o trabalho, uma formação para o convívio social, para os cuidados

com a saúde, para a preservação do meio ambiente, para a vida em segurança. Inserir-se e permanecer no mundo do trabalho deve estar relacionado ao direito de retornar à escola e nela permanecer dando continuidade aos estudos. Professores, gestores, empregadores e entes governamentais desempenham um papel fundamental para efetivação desses pressupostos.

O trabalho está estruturado em 4 partes: O percurso da investigação, o mundo do trabalho e as competências para os trabalhadores, o paradigma da competência no contexto educacional, os resultados do estudo de campo e considerações finais.

Na primeira parte, os autores desenharam o caminho percorrido durante a pesquisa. Atendendo aos objetivos da investigação o lócus foi caracterizado evidenciando suas peculiaridades. Na segunda parte, Ovídio e Amorim discutem sobre o mundo do trabalho e as competências para os trabalhadores. Iniciam questionando o significado do termo competência: de onde surge a noção de competência? Está a serviço de quem? Que novas perspectivas introduzem nas relações sociais e no mundo do trabalho?

Ao longo da análise da terceira parte desse artigo, são discutidas e esclarecidas noções sobre o paradigma da competência no contexto educacional, tendo como base os resultados do estudo de campo a partir da década de 90. Evidenciam que a ideia de competência deve ser compreendida como elemento central da educação, sendo considerada o lastro para a real efetivação de uma política educacional no Brasil. Afirmam que os principais investimentos para a efetivação dessa Política Educacional perpassam pelos organismos internacionais, os quais encontram-se em consonância com a preocupação para promover a qualidade na educação básica e na educação profissional do País.

Nas conclusões, os autores evidenciam que, à medida que os dados eram coletados, o cotidiano escolar passou a ser olhado atentamente e a escuta dos estudantes sobre o mundo do trabalho e a sua relação com o contexto escolar mais priorizadas.

Por fim, o texto aponta que existe um novo desafio a ser alcançado e superado na educação de jovens e adultos, ficando evidente que o diálogo da EJA com relação ao mundo do trabalho continua sendo um campo de investigação bastante fértil, cabendo inúmeros estudos e indagações epistemológicas entre todos os atores que compõem o cenário educacional brasileiro, não se esgotando por aqui a temática. Concluimos, então, que as escolas precisam continuar trilhando o desenvolvimento da emancipação política, sobretudo com os alunos da EJA, a fim de contribuir para que a educação e o trabalho fundamentados de forma ontológica e histórica sejam compreendidos como elementos condutores do pleno desenvolvimento humano, e não sirvam para a sua alienação.

REFERÊNCIAS

DELUIZ, N. **O modelo de competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo**. Boletim Técnico do Senac, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, set/dez, 2001.

DIAZ, Rafael Tejada & MOVILLA, Sílvia Campos. Formación por competencias profesionales en las Universidades. In: **Trabalho e Educação**. Revista do Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação (NETE). FAE/UFMG. Belo Horizonte, V. 16 n. 1, Jan/jun. FAE/UFMG, 2007.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Educação básica, empregabilidade e competência. **Revista trabalho e educação**. Belo Horizonte, nº 3, jan/jul, 1998.

OVÍDIO, Madryracy Ferreira Coutinho Medeiros; AMORIM, Antonio. Reflexões e implicações sobre a Educação de Jovens e Adultos, o mundo do trabalho e as “novas” competências para os jovens e adultos trabalhadores. **Revista Educação e Ciências Sociais**, Salvador, v.1, n.1, 2018.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

Recebido em: 27/05/2020

Aprovado em: 17/06/2020

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – RIEJA

Revista temática semestral do Departamento de Educação I – UNEB

ISSN: 2595-6329

I – PROPOSTA EDITORIAL

A Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos é um periódico semestral, temático, destina-se a divulgar a produção científica dos docentes, pesquisadores e estudantes das instituições envolvidas e das parcerias instituídas na área da EJA.

Pretende publicar artigos inéditos, de natureza científica, resultantes de pesquisas que contribuam para o conhecimento teórico, metodológico e prático no campo da Educação de Jovens e Adultos e em interação com as demais Ciências Sociais, relacionando-se com a comunidade regional, nacional e internacional. Aceita trabalhos originais, que analisam e discutem assuntos de interesse científico-cultural.

A revista aceita trabalhos originais que analisem, debatam assuntos e temas de interesse científico-cultural na área de educação e da EJA, dentro das seguintes modalidades:

- Artigos: discussões teóricas, análises de conceitos, resultados de pesquisa;
- Resenhas: revisão crítica de publicação recente;
- Relatos de experiência: descrição de experiências significativas;
- Resumo: de teses e dissertações recentes.

A Revista RIEJA está organizada em 3 seções, a saber:

- Temática
- Estudos
- Relatos

Nas seções Temática e Estudos cabem ensaios (estudos teóricos, com análise de conceitos) e resultados de pesquisa (artigos baseados em pesquisas finalizadas ou em andamento), sendo que na primeira caberão artigos articulados necessariamente com a temática específica do número (informação sempre disponível na página web), e na segunda, artigos atinentes a diversas temáticas dentro da proposta editorial da revista e recebidos em fluxo contínuo. A seção Relatos está aberta à publicação de resenhas (revisão crítica de uma publicação recente), entrevistas (com cientistas e pesquisadores renomados); estudos bibliográficos (análise crítica e abrangente da literatura sobre tema definido) e análises críticas de Projetos, Programas e Diretrizes da Área de Educação.

Os trabalhos devem ser inéditos, não sendo permitido o encaminhamento simultâneo para outros periódicos. A titulação mínima para os autores é o mestrado. Mestrandos podem enviar artigos desde que em coautoria com seus orientadores.

A revista recebe artigos redigidos em português, espanhol, francês e inglês, sendo que os pontos de vista apresentados são da exclusiva responsabilidade de seus autores. Os originais em francês e inglês poderão ser traduzidos para o português, com a revisão realizada sob a coordenação do autor ou de alguém indicado por ele. Os autores e coautores que tiverem artigos publicados devem ficar, no mínimo, com um intervalo de dois números sem publicar. Os textos não devem exceder a três autores.

A Revista recebe artigos em fluxo contínuo e direcionados para a Seção Temática (temas dos futuros

números e os prazos para a entrega dos textos são publicados nos últimos números da revista), assim como no site <http://www.revistas.uneb.br/index.php/rieja>

II – RECEBIMENTO E AVALIAÇÃO DOS TEXTOS

Os textos recebidos são apreciados inicialmente pelo editor científico, que enviará aos autores a confirmação do recebimento. Se forem apresentados de acordo com as normas da Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos, serão encaminhados para os membros do Conselho Editorial ou para pareceristas *ad hoc* de reconhecida competência na área, sem identificação da autoria para preservar isenção e neutralidade de avaliação.

Os pareceres têm como finalidade atestar a qualidade científica dos textos para fins de publicação e são apresentados de acordo com as quatro categorias a seguir: a) publicável sem restrições; b) publicável com restrições; c) publicável com restrições e sugestões de modificações, sujeitas a novo parecer; d) não publicável. Os pareceres são encaminhados para os autores, igualmente sem identificação dos pareceristas. Os textos com parecer b) ou c) deverão ser modificados de acordo com as sugestões do conselheiro ou parecerista *ad hoc*, no prazo a ser definido pelo editor científico, em comum acordo com o(s) autor(es).

As modificações introduzidas no texto, com o parecer b), deverão ser colocadas em vermelho, para efeito de verificação pelo editor científico.

Após a revisão gramatical do texto, a correção das referências e a revisão dos resumos em língua estrangeira, o(s) autor(es) receberão o texto para uma revisão final no prazo de sete dias, tendo a oportunidade de introduzir eventuais correções de pequenos detalhes.

II – DIREITOS AUTORAIS

O encaminhamento dos textos para a revista implica a autorização para publicação. A aceitação da matéria para publicação implica na transferência de direitos autorais para a revista. A reprodução total ou parcial (mais de 500 palavras do texto) requer autorização por escrito da comissão editorial. Os autores dos textos assumem a responsabilidade jurídica pela divulgação de entrevistas, depoimentos, fotografias e imagens.

Os textos aprovados na Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos serão publicados na seção Temática ou na seção Estudos, e o número de artigos para cada seção dependerá da disponibilidade de espaço em cada número. Artigos podem ser aprovados mas não publicados na Revista em curso.

Neste caso, os artigos aprovados passam a compor um “banco de artigos” e poderão integrar um futuro número. Se, depois de um ano, não surgir uma perspectiva concreta de publicação do texto, o artigo pode ser liberado para ser publicado em outro periódico, a pedido do(s) autor(es).

O autor principal de um artigo receberá três exemplares da edição em que este foi publicado, e aos autores que publicarem na Seção Relatos será destinado um exemplar. (No caso de o artigo ser escrito em coautoria, cada autor receberá dois exemplares).

IV – ENCAMINHAMENTO E APRESENTAÇÃO DOS TEXTOS

Os textos devem ser encaminhados para a Plataforma: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/rieja> e para o endereço eletrônico do editor científico. O mesmo procedimento deve ser adotado para os contatos posteriores. Ao encaminhar o texto, neste devem constar: a) a indicação de uma das modalidades citadas no item I; b) a garantia de observação de procedimentos éticos; c) a concessão de direitos autorais à Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos.

Os trabalhos devem ser apresentados segundo as normas definidas a seguir:

1. Na primeira página devem constar: a) título do artigo; b) nome (s) do(s) autor(es), endereço residencial (somente para envio dos exemplares dos autores) e institucional (publicado junto com os dados em relação a cada autor), telefones (para contato emergencial), e-mail; c) titulação principal; d) instituição a que pertence(m) e cargo que ocupa(m); e) grupo de pesquisa.
2. Resumo, Abstract e Resúmen: cada um com no máximo 200 palavras, incluindo objetivo, metodologia, resultado e conclusão. Logo em seguida, as Palavras-chave, Keywords e Palabras clave, cujo número desejado é de, no mínimo, três, e, no máximo, cinco. Traduzir, também, o título do artigo e do resumo, assim como do trabalho resenhado. Atenção: cabe aos autores entregar traduções de boa qualidade em inglês e em espanhol.
3. As figuras, gráficos, tabelas ou fotografias (em formato TIF, cor cinza, dpi 300), quando apresentados em separado, devem ter indicação dos locais onde devem ser incluídos, ser titulados e apresentar referências de sua autoria/fonte. Para tanto, devem seguir a Norma de apresentação tabular, estabelecida pelo Conselho Nacional de Estatística e publicada pelo IBGE em 1979.
4. Sob o título Referências deve vir, após a parte final do artigo, em ordem alfabética, a lista dos autores e das publicações conforme as normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas).

Vide os seguintes exemplos:

a) Livro de um só autor:

BENJAMIM, Walter. Rua de mão única. São Paulo: Brasiliense, 1986.

b) Livro até três autores:

NORTON, Peter; AITKEN, Peter; WILTON, Richard. Peter Norton: a bíblia do programador. Tradução de Geraldo Costa Filho. Rio de Janeiro: Campos, 1994.

c) Livro de mais de três autores:

CASTELS, Manuel. et al. Novas perspectivas críticas em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

d) Capítulo de livro:

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA, Joaquim (Org.). Multirreferencialidade nas ciências e na educação. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p. 168-198.

e) Artigo de periódico:

MOTA, Kátia Maria Santos. A linguagem da vida, a linguagem da escola: inclusão ou exclusão? Uma breve reflexão linguística para não linguistas. Revista da FAEEDA: educação e contemporaneidade, Salvador, v. 11, n. 17, p. 13-26, jan./jun. 2002.

f) Artigo de jornais:

SOUZA, Marcus. Falta de qualidade no magistério é a falha mais séria no ensino privado e público. O Globo, Rio de Janeiro, 06 dez. 2001. Caderno 2, p. 4.

g) Artigo de periódico (formato eletrônico):

TRINDADE, Judite Maria Barbosa. O abandono de crianças ou a negação do óbvio. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 19, n. 37, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 14 ago. 2000.

h) Livro em formato eletrônico:

SÃO PAULO (Estado). Entendendo o meio ambiente. São Paulo, 1999. v. 3. Disponível em: <<http://www.bdt.org.br/sma/entendendo/atual/htm>>. Acesso em: 19 out. 2003.

i) Decreto, Leis:

BRASIL. Decreto n. 89.271, de 4 de janeiro de 1984. Dispõe sobre documentos e procedimentos para despacho de aeronave em serviço internacional. Lex: coletânea de legislação e jurisprudência, São Paulo, v. 48, p. 3-4, jan./mar, 1984. Legislação Federal e marginalia.

j) Dissertações e teses:

SILVIA, M. C. da. Fracasso escolar: uma perspectiva em questão. 1996. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.

k) Trabalho publicado em Congresso:

LIMA, Maria José Rocha. Professor, objeto da trama da ignorância: análise de discursos de autoridades brasileiras, no império e na república. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE: história da educação, 13., 1997, Natal. Anais... Natal: EDURFRN, 1997. p. 95-107.

IMPORTANTE: Ao organizar a lista de referências, o autor deve observar o correto emprego da pontuação, de maneira que esta figure de forma uniforme.

5. O sistema de citação adotado por este periódico é o de autor-data, de acordo com a NBR 10520 de 2003. As citações bibliográficas ou de site, inseridas no próprio texto, devem vir entre aspas ou, quando ultrapassa três linhas, em parágrafo com recuo e sem aspas, remetendo ao autor. Quando o autor faz parte do texto, este deve aparecer em letra cursiva e submeter-se aos procedimentos gramaticais da língua. Exemplo: De acordo com Freire (1982, p. 35) etc. Já quando o autor não faz parte do texto, este deve aparecer no final do parágrafo, entre parênteses e em letra maiúscula, como no exemplo a seguir:

“A pedagogia das minorias está à disposição de todos” (FREIRE, 1982, p. 35). As citações extraídas de sites devem, além disso, conter o endereço (URL) entre parênteses angulares e a data de acesso. Para qualquer referência a um autor deve ser adotado igual procedimento. Deste modo, no rodapé das páginas do texto devem constar apenas as notas explicativas estritamente necessárias, que devem obedecer à NBR 10520, de 2003.

6. As notas numeradas devem vir no rodapé da mesma página em que aparecem, assim como os agradecimentos, apêndices e informes complementares.

7. Os artigos devem ter, no máximo, 70 mil caracteres com espaços e, no mínimo, 45 mil caracteres com espaços; as resenhas podem ter até 30 mil caracteres com espaço. Os títulos devem ter no máximo 90 caracteres, incluindo os espaços.

8. As referências bibliográficas devem listar somente os autores efetivamente citados no corpo do texto. Atenção: os textos só serão aceitos nas seguintes dimensões no processador Word for Windows ou equivalente:

- letra: Times New Roman 12
- tamanho da folha: A4
- margens: 2,5 cm
- espaçamento entre as linhas: 1,5;
- parágrafo justificado.

Os autores são convidados a conferir todos os itens das Normas para Publicação antes de encaminhar os textos.

Para contatos e informações:

Administração:

Editora Geral: Tânia Regina Dantas

E-mail: drtaniadantas@gmail.com

Editora Científica: Tânia Regina Dantas

E-mail: drtaniadantas@gmail.com