

e-ISSN 2177-5060

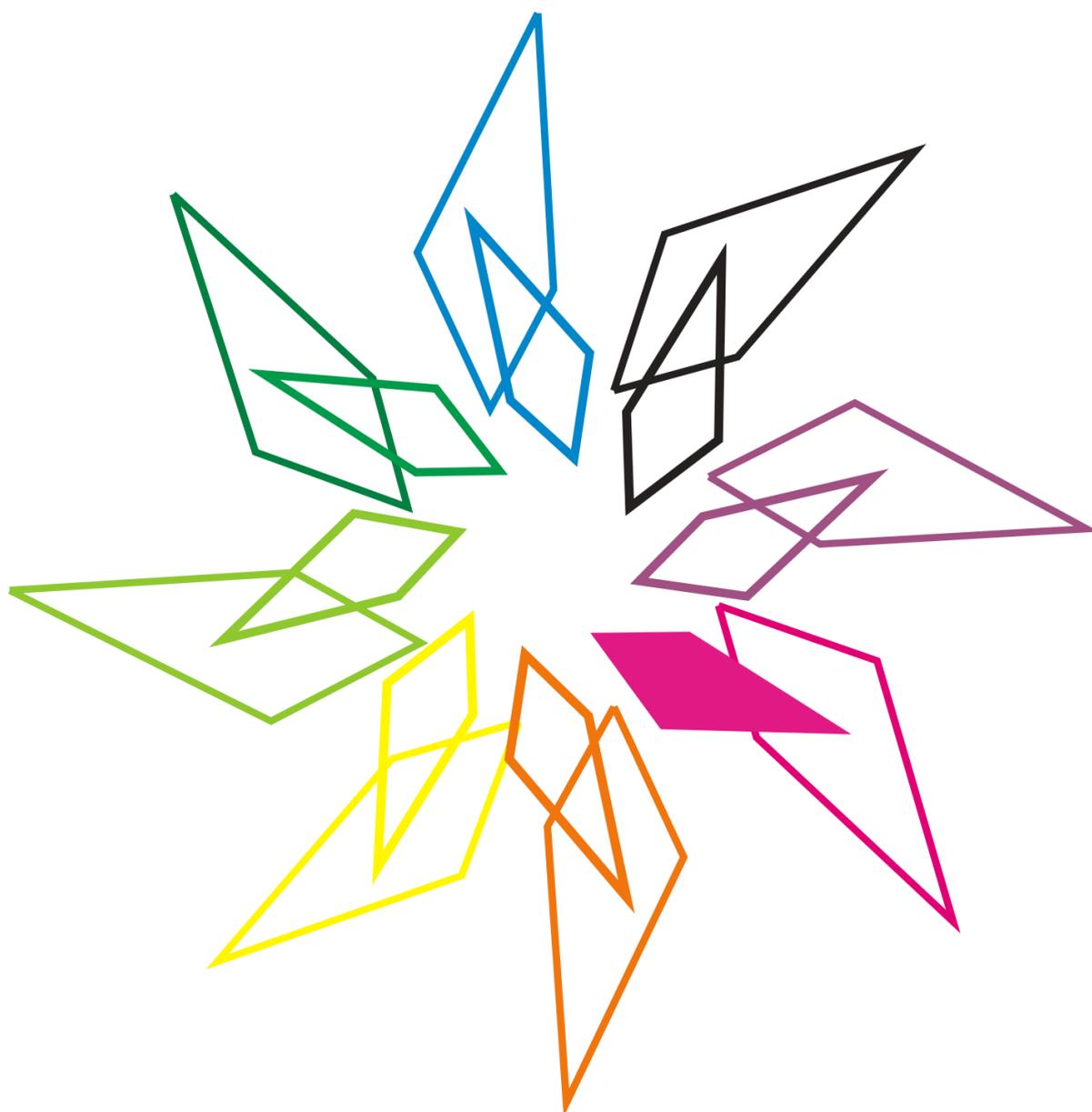
ISSN 2447-9373



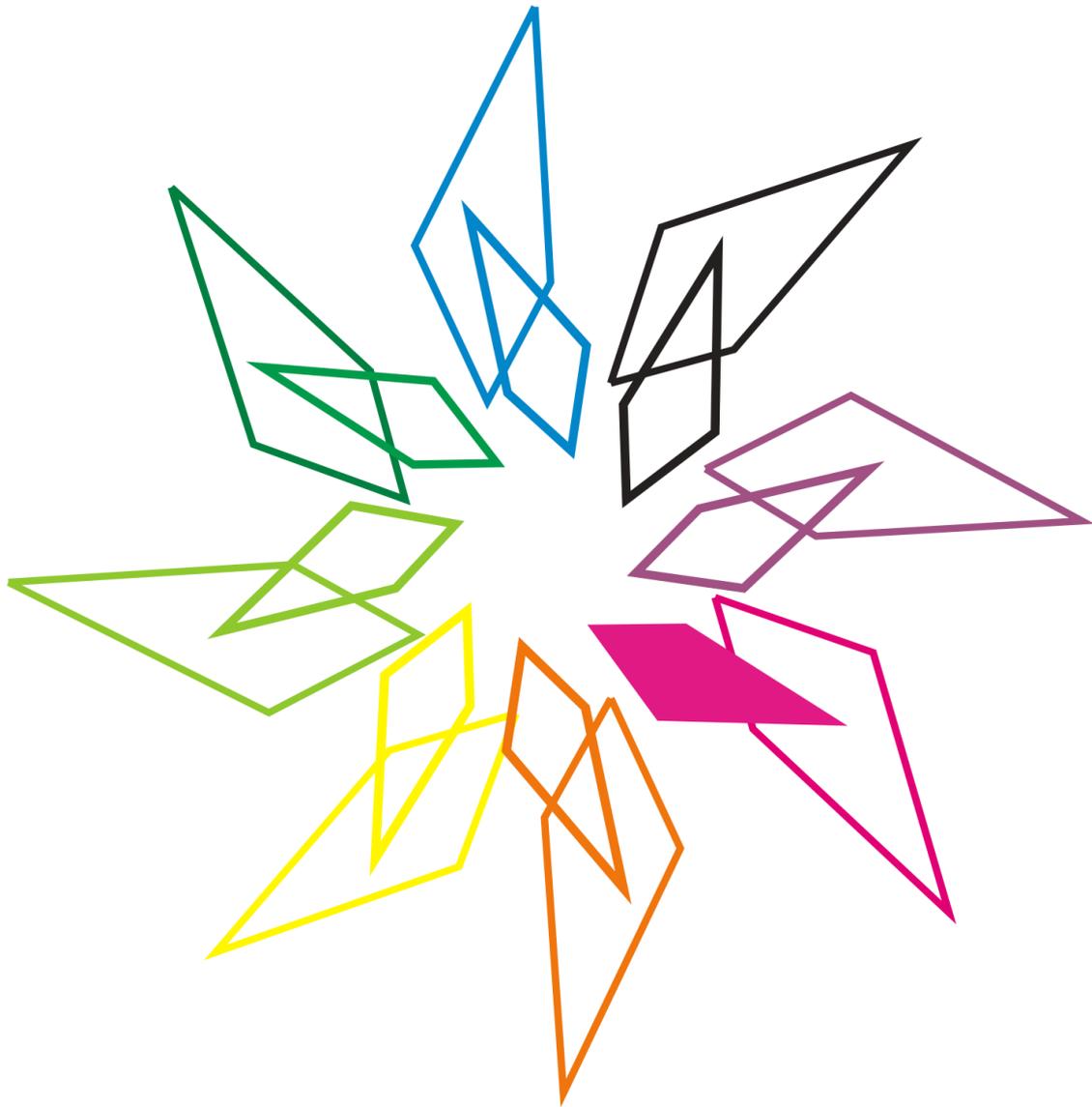
**plurais**  
revista multidisciplinar

Salvador, v.6 n.1, p.1-219, jan./abr. 2021.

# Educação para Jovens e Adultos em Privação de Liberdade



# Educação para Jovens e Adultos em Privação de Liberdade



© PLURAI S Revista Multidisciplinar

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB**

Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Gestão e Tecnologias aplicadas à Educação

Prédio de Pós-Graduação - 3º andar

Rua Silveira Martins, 2555 - Cabula

41150-000 - Salvador - Bahia - Brasil

Fone/fax: + 55 71 3117-5307

<https://www.revistas.uneb.br/index.php/plurais/index>



**Universidade do Estado da Bahia**  
**Departamento de Educação - Campus I**  
**Programa de Pós Graduação Gestão e Tecnologia Aplicadas à Educação**

**Reitor:** José Bites de Carvalho  
**Vice-reitor:** Marcelo Duarte Dantas D'Ávila  
**Pró-Reitora de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação:** Marcea Andrade Sales

**Plurais Revista Multidisciplinar**

**Editora Científica:** Márcea Andrade Sales

**Equipe Editorial:**

Darlaine Pereira Bonfim das Mercês  
Gilvania Clemente Viana  
Tatiana Dias Silva

**Conselho Editorial Nacional**

Alex Braga  
*Universidade Federal do Espírito Santo*

Ana Maria Calil  
*Universidade de Taubaté*

Ana Silvia Moço Aparício  
*Universidade Municipal de São Caetano do Sul*

Celi Corrêa Neres  
*Universidade Federal Mato Grosso do Sul*

Elisa Maria Dalla-Bona  
*Universidade Federal do Paraná*

Emília Peixoto  
*Universidade Estadual de Santa Cruz*

Jason Ferreira Mafra  
*Universidade Nove de Julho*

Juracy Machado Pacífico  
*Universidade Federal de Roraima*

Giovana Cristina Zen  
*Universidade Federal da Bahia*

Lucio Hammes  
*Universidade Federal do Pampa*

Marcos Tanure Sanabio  
*Universidade Federal de Juiz de Fora*

Marcos Tulio Freitas Pinheiro  
*Universidade Federal da Bahia*

Maria de Fátima Gomes da Silva  
*Universidade Estadual de Pernambuco*

Marli Eliza Dalmazo Afonso de André  
*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo*

Nilma Soares  
*Universidade Federal de Minas Gerais*

Nima I. Spigolon  
*Universidade Estadual de Campinas*

Patrícia Lessa Santos Costa  
*Universidade do Estado da Bahia*

Siderly do Carmo Dahle de Almeida  
*Centro Universitário Internacional Uninter*

Viviane Klaus  
*Universidade do Vale do Rio dos Sinos*

**Conselho Editorial Internacional**

Antonio Marques Moreira  
*Universidade de Coimbra/Portugal*

Cristhian Esteban  
*Universidad de Chile/Chile*

David Mallows  
*UCL/Londres*

Fernando Juan Garcia Masip  
*Universidade Autónoma Metropolitana - Xochimilco/México*

Francisco Armas Quintá  
*Universidade de Santiago de Compostela/Espanha*

Joan Pages Blanch  
*Universitat Autònoma de Barcelona/Espanha*

José Pedro Amorim  
*Universidade do Porto/Portugal*

Victor Amar Rodriguez  
*UCL/Londres*

Xosé Carlos Macia Arce  
*Universitat Autònoma de Barcelona/Espanha*



Publicação quadrimestral do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Gestão e Tecnologias aplicadas à Educação e da Universidade do Estado da Bahia.

Os artigos assinados refletem o ponto de vista dos autores, não coincidindo, necessariamente, com o dos Editores e do Conselho Editorial da revista.

**Projeto gráfico:** Equipe Plurais Revista Multidisciplinar

**Diagramação e Editoração:** Gilvania Clemente Viana e Márcea Andrade Sales

**Capa:** Angela Garcia Rosa

**Fomento Institucional:** Edital PAEP PÓS / UNEB

FICHA CATALOGRÁFICA  
Sistema de Bibliotecas da UNEB  
Biblioteca Edivaldo Machado Boaventura

Plurais: Revista Multidisciplinar / Universidade do Estado da Bahia,  
Departamento de Educação, Programa de Pós-Graduação Gestão e  
Tecnologias Aplicadas a Educação, 2021.  
Vol.6, n.1, jan./abr., 2021.

Quadrimestral

ISSN: 2177-5060 (versão impressa)

ISSN: 2477-9373 (versão on-line)

Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br>

1. Educação (pós-graduação) - Periódico. I. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação, Programa de Pós-Graduação Gestão e Tecnologias Aplicadas a Educação.

CDD: 370

Bases Indexadoras:



# Sumário

## DOSSIÊ TEMÁTICO

<b>A EDUCAÇÃO EM PRISÕES: A DIMENSÃO POLÍTICA DA SUA GARANTIA</b> <i>Maria Alba Guedes Machado Mello e Katia Maria de Aguiar Barbosa</i>	9
<b>EDUCAÇÃO DIGITAL PARA ADULTOS EM PRIVAÇÃO DE LIBERDADE</b> <i>José António Moreira</i>	20
<b>PESQUISA DECOLONIAL E PRIVAÇÃO DE LIBERDADE: REFLEXÕES EPISTEMOLÓGICAS E METODOLÓGICAS</b> <i>Edla Cristina Rodrigues Caldas e Elenice Maria Cammarosano Onofre</i>	34
<b>OS MODELOS DE OFERTA DA EDUCAÇÃO EM PRISÕES NO BRASIL E A CONSTRUÇÃO DO SEU PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO</b> <i>Roberto da Silva e Marineila Aparecida Marques</i>	49
<b>LA COMPLEJIDAD DE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS EN LAS CÁRCELES DE CHILE, BRASIL Y ARGENTINA</b> <i>Violeta Acuña – Collado, Roberto Catelli Jr. e Francisco Scarfó</i>	68

## ESTUDOS E ENSAIOS

<b>VOZES DO CÁRCERE: A PRÁTICA LITERÁRIA E A REDUÇÃO DE PENA PELA LEITURA NA PERSPECTIVA DE PESSOAS PRIVADAS DE LIBERDADE</b> <i>Eli Narciso da Silva Torres, Gesilane de Oliveira Maciel José e Miguel Barthiman dos Santos</i>	92
<b>PROFESSOR EM ESPAÇOS DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE: UM FAZER DOCENTE EM CONSTRUÇÃO</b> <i>Odair Carvalho e Maria do Socorro da Silva Ferreira</i>	116
<b>POR UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA E UMA DIDÁTICA FUNDAMENTAL COM PESSOAS EM PRIVAÇÃO DE LIBERDADE</b> <i>Jilvania Lima dos Santos Bazzo e Rui Dias Florêncio</i>	137
<b>POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO EM PRISÕES DO ESTADO DA BAHIA: CONSTITUIÇÃO DE UM NOVO PLANO ESTADUAL</b> <i>Maria das Graças Reis Barreto e Newdith Mendonça Dias</i>	155
<b>ADOLESCENTES E JOVENS EM CONFLITO COM A LEI: A PERCEPÇÃO DE “PUNIÇÃO” NO REGIME SOCIOEDUCATIVO DE INTERNAÇÃO</b> <i>Solimar Santana Oliveira e Guilherme Resende Oliveira</i>	171
<b>O CICLO DE POLÍTICAS EM CONTEXTOS DA EDUCAÇÃO EM PRISÃO</b> <i>Selma dos Santos e Eduardo José Nunes Fernandes</i>	189
<b>DIÁLOGOS SOBRE A SOCIOEDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA</b> <i>Kátia Aparecida da Silva Nunes Miranda e Clóris Violeta Alves Lopes</i>	208

# Summary

## THEMATIC DOSSIER

<b>PRISON EDUCATION: THE POLITICAL DIMENSION OF ITS GUARANTEE</b> <i>Maria Alba Guedes Machado Mello e Katia Maria de Aguiar Barbosa</i>	9
<b>DIGITAL EDUCATION FOR ADULTS IN DEPRIVATION OF FREEDOM</b> <i>José António Moreira</i>	20
<b>DECOLONIAL RESEARCH AND DEPRIVATION OF LIBERTY: EPISTEMOLOGICAL AND METHODOLOGICAL REFLECTIONS</b> <i>Edla Cristina Rodrigues Caldas e Elenice Maria Cammarosano Onofre</i>	34
<b>THE SUPPLY MODELS OF PRISON EDUCATION IN BRAZIL AND THE CONSTRUCTION OF ITS POLITICAL PEDAGOGICAL PROJECT</b> <i>Roberto da Silva e Marineila Aparecida Marques</i>	49
<b>THE COMPLEXITY OF EDUCATION THE ADULT IN THE PRISONS OF CHILE, BRAZIL AND ARGENTINA</b> <i>Violeta Acuña – Collado, Roberto Catelli Jr. e Francisco Scarfó</i>	68

## STUDIES / ESSAY

<b>VOICES FROM PRISON: LITERARY PRACTICE AND REDUCED SENTENCE FOR READING FROM THE PERSPECTIVE OF PEOPLE DEPRIVED OF THEIR LIBERTY</b> <i>Eli Narciso da Silva Torres, Gesilane de Oliveira Maciel José e Miguel Barthiman dos Santos</i>	92
<b>TEACHER IN SPACES OF DEPRIVATION OF FREEDOM: A TEACHER DOING UNDER CONSTRUCTION</b> <i>Odair Carvalho e Maria do Socorro da Silva Ferreira</i>	116
<b>FOR A LIBERATING EDUCATION AND A FUNDAMENTAL DIDACTIC WITH PEOPLE IN DEPRIVATION OF LIBERTY</b> <i>Jilvania Lima dos Santos Bazzo e Rui Dias Florêncio</i>	137
<b>EDUCATION POLICIES IN PRISONS OF THE STATE OF BAHIA: THE CONSTITUTION OF A NEW STATE PLAN</b> <i>Maria das Graças Reis Barreto e Newdith Mendonça Dias</i>	155
<b>ADOLESCENTS AND YOUNG PEOPLE IN CONFLICT WITH THE LAW: THE PERCEPTION OF “PUNISHMENT” IN THE SOCIO-EDUCATIONAL REGIME OF HOSPITALIZATION</b> <i>Solimar Santana Oliveira e Guilherme Resende Oliveira</i>	171
<b>THE CYCLE OF POLICIES IN CONTEXTS OF EDUCATION IN PRISON</b> <i>Selma dos Santos e Eduardo José Nunes Fernandes</i>	189
<b>DIALOGUES ABOUT SOCIO-EDUCATION IN PANDEMIC TIMES</b> <i>Kátia Aparecida da Silva Nunes Miranda e Clóris Violeta Alves Lopes</i>	208

# Resumen

## DOSSIÊ TEMÁTICO

- EDUCACIÓN EN LAS CÁRCELES: LA DIMENSIÓN POLÍTICA DE SU GARANTÍA** 9  
*Maria Alba Guedes Machado Mello e Katia Maria de Aguiar Barbosa*
- EDUCACIÓN DIGITAL PARA ADULTOS EN PRIVACIÓN DE LIBERTAD** 20  
*José António Moreira*
- INVESTIGACIÓN DECOLONIAL Y PRIVACIÓN DE LIBERTAD: REFLEXIONES EPISTEMOLÓGICAS Y METODOLÓGICAS** 34  
*Edla Cristina Rodrigues Caldas e Elenice Maria Cammarosano Onofre*
- LOS MODELOS DE OFERTA DE EDUCACIÓN PENITENCIARIA EN BRASIL Y LA CONSTRUCCIÓN DE SU PROYECTO POLÍTICO PEDAGÓGICO** 49  
*Roberto da Silva e Marineila Aparecida Marques*
- LA COMPLEJIDAD DE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS EN LAS CÁRCELES DE CHILE, BRASIL Y ARGENTINA** 68  
*Violeta Acuña – Collado, Roberto Catelli Jr. e Francisco Scarfó*

## ESTUDIOS / ENSAYOS

- VOCES DESDE LA CÁRCEL: PRÁCTICA LITERARIA Y REDUCCIÓN DE PENAS PARA LA LECTURA DESDE LA PERSPECTIVA DE LAS PERSONAS PRIVADAS DE LIBERTAD** 92  
*Eli Narciso da Silva Torres, Gesilane de Oliveira Maciel José e Miguel Barthiman dos Santos*
- MAESTRO EN ESPACIOS DE PRIVACIÓN DE LIBERTAD: UN MAESTRO HACIENDO EN CONSTRUCCIÓN SILVA FERREIRA** 116  
*Odair Carvalho e Maria do Socorro da Silva Ferreira*
- POR UNA EDUCACIÓN LIBERADORA Y UNA DIDÁCTICA FUNDAMENTAL CON PERSONAS EN PRIVACIÓN DE LIBERTAD** 137  
*Jilvania Lima dos Santos Bazzo e Rui Dias Florêncio*
- POLÍTICAS EDUCATIVAS EN LAS CÁRCELES DEL ESTADO DE BAHÍA: LA CONSTITUCIÓN DE UN NUEVO PLAN ESTATAL** 155  
*Maria das Graças Reis Barreto e Newdith Mendonça Dias*
- ADOLESCENTES Y JÓVENES EN CONFLICTO CON LA LEY: LA PERCEPCIÓN DEL “CASTIGO” EN EL RÉGIMEN SOCIOEDUCATIVO DE HOSPITALIZACIÓN** 171  
*Solimar Santana Oliveira e Guilherme Resende Oliveira*
- EL CICLO DE POLÍTICAS EN CONTEXTOS DE EDUCACIÓN EN PRISIÓN** 189  
*Selma dos Santos e Eduardo José Nunes Fernandes*
- DIÁLOGOS SOBRE SOCIO EDUCACIÓN EN TIEMPOS DE PANDEMIA** 208  
*Kátia Aparecida da Silva Nunes Miranda e Clóris Violeta Alves Lopes*

# Dossiê Temático



DOI: <https://doi.org/10.29378/plurais.2447-9373.2021.v6.n1.11680>

# A EDUCAÇÃO EM PRISÕES: A DIMENSÃO POLÍTICA DA SUA GARANTIA

*Maria Alba Guedes Machado Mello*<sup>1</sup>

Universidade do Estado da Bahia  
<http://orcid.org/0000-0002-3036-0678>

*Katia Maria de Aguiar Barbosa*<sup>2</sup>

Universidade do Estado da Bahia  
<http://orcid.org/0000-0002-2292-5667>

## RESUMO:

Os direitos políticos e sociais em uma sociedade democrática, dentre eles o da Educação, são consagrados mediante políticas públicas expressas em normativas legais e programáticas, e efetivados por instituições e agentes públicos; no caso da Educação em Prisões, a Educação, a Segurança e a Justiça. Para a sua garantia é necessário entender os âmbitos de luta política que vão do processo de formulação ao da efetivação dessas políticas, portanto, a natureza do Estado e da própria Democracia. O presente Editorial busca apontar estes elementos e a necessária aceitação dos conflitos de interesses como mecanismos de conquistas dos avanços democráticos para a Educação das pessoas em situação de privação e restrição de liberdade, assim como tratá-los como situações pedagógicas no sentido de dar à educação seu lugar de desenvolvimento humano e direito subjetivo dos cidadãos.

**Palavras-chave:** Educação em Prisões. Políticas Públicas. Estratégias Políticas e Pedagógicas.

## ABSTRACT:

### PRISON EDUCATION: THE POLITICAL DIMENSION OF ITS GUARANTEE

Political and social rights in a democratic society, among them that of Education, are enshrined through public policies expressed in legal and programmatic norms, and enforced by public institutions and agents; in the case of Education in Prisons, Education, Security and Justice. To ensure this, it is necessary to understand the spheres of political struggle that go from the formulation process to the implementation of these policies, therefore, the nature of the State and of Democracy itself. This Editorial seeks to point out these elements and the necessary acceptance of conflicts of interest as mechanisms for the achievement of democratic advances for the education of people in situations of deprivation and restriction of freedom, as well as treating them as pedagogical situations in the sense of giving education its place of human development and the subjective right of citizens.

**Keywords:** Education in Prisons. Public policy. Political and Pedagogical Strategies.

---

1 Doutora em Educação e Contemporaneidade (UNEB). Professora Titular (UNEB). E-mail: [mmello@uneb.br](mailto:mmello@uneb.br)

2 Doutoranda em Educação e Contemporaneidade (UNEB). Professora Adjunto (UNEB). E-mail: [kbarbosa@uneb.br](mailto:kbarbosa@uneb.br)

## RESUMEN:

# EDUCACIÓN EN LAS CÁRCELES: LA DIMENSIÓN POLÍTICA DE SU GARANTÍA

Los derechos políticos y sociales en una sociedad democrática, incluida la Educación, están consagrados a través de políticas públicas expresadas en normas legales y programáticas, y aplicadas por instituciones y agentes públicos; en el caso de Educación Penitenciaria, Educación, Seguridad y Justicia. Para su garantía, es necesario comprender los ámbitos de la lucha política que van desde el proceso de formulación hasta la implementación de estas políticas, por lo tanto, la naturaleza del Estado y de la Democracia misma. Esta Editorial busca señalar estos elementos y la necesaria aceptación de los conflictos de interés como mecanismos para la consecución de avances democráticos para la educación de personas en situaciones de privación y restricción de libertad, así como tratarlos como situaciones pedagógicas en el sentido de dando a la educación su lugar de desarrollo humano y el derecho subjetivo de los ciudadanos.

**Palabras clave:** Educación Penitenciaria. Políticas públicas. Estrategias políticas y pedagógicas.

## Introdução

Quem me dera ouvir de alguém a voz humana  
Que confessasse não um pecado, mas uma infâmia;  
Que contasse, não uma violência, mas uma cobardia!  
Não, são todos o Ideal, se os oiço e me falam.  
Quem há neste largo mundo que me confesse que uma vez foi vil?  
Ó príncipes, meus irmãos,  
Arre, estou farto de semideuses!  
Onde é que há gente no mundo?  
Fernando Pessoa

Na discussão sobre processos educativos para as pessoas em situação de restrição ou privação de liberdade, a dimensão política é prioritária para fundamentar proposições e reflexões. A noção da Educação como direito subjetivo para todo cidadão, inclusive os privados de liberdade, corroborada com os princípios da Justiça Restaurativa elaboraram uma nova perspectiva para a Educação nas prisões, a da ressocialização (compreendida, aqui, como desenvolvimento humano), rompendo, assim, com sua antiga função de modelar, acomodar ou domesticar a sociedade carcerária — no sentido foucaultiano — para torná-la dócil, submetida ao controle e propósitos do Estado. Foi na esteira do processo de democratização da sociedade brasileira, a partir da década de 1980, que se inaugurou esse outro sentido, essa nova compreensão política para a definição e prática da Educação nas prisões: um direito subjetivo e uma possibilidade de reverter, ou restaurar, nas pessoas privadas de liberdade, a sua humanidade, a sua capacidade de conviver socialmente dentro das regras democráticas da sociedade que se quer construir.

A trajetória das políticas públicas demonstra ganhos significativos no avanço da conquista de direitos quando tomarmos como parâmetro as três últimas décadas em que se viu surgir um movimento sistemático de discussões, propiciadas pelos embates entre os movimentos sociais,

organismos internacionais e por agentes estatais — às vezes caminhando em lados opostos — acentuados nos anos iniciais deste século XXI. O marco legal que estabelece os pilares da política pública de educação em prisões concentra-se nas Resoluções CNPCP n. 3/2009 e CNE n. 2/2010 que estabelecem as Diretrizes Nacionais. Na década seguinte, entre 2011 e 2014, foram realizados outros quatro Seminários Nacionais com a finalidade de propor encaminhamentos para a formulação da política nacional de educação para o sistema prisional<sup>3</sup>.

No âmbito do governo federal, por meio do Departamento Penitenciário (DEPEN), em articulação com a extinta Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi/MEC), foram iniciadas amplas discussões sobre a política pública de educação voltada para os sujeitos em situação de restrição e privação de liberdade, que deram início ao projeto Educando para a Liberdade. Esse projeto contou com apoio da UNESCO e foi fundamental para ampliação e consolidação do debate sobre a oferta de educação no sistema prisional brasileiro. Desse movimento destacamos a realização dos Seminários Nacionais pela Educação nas Prisões, que aconteceram nos anos de 2006 e 2007, cujos debates resultaram em encaminhamentos para subsidiar a formulação de um plano estratégico de educação para as prisões, pelos Ministérios da Justiça e da Educação.

Há que se enfatizar a relevância desse período no qual outras normativas foram aprovadas no sentido de consolidar a política, como a Lei 12.433/2011, que prevê a remição da pena por estudo atribuindo, de certo modo, valor para a educação ao colocá-la no mesmo patamar do trabalho. A educação como direito já é um tema sensível se tomarmos por referência o número de pessoas que não acessam a escola no Brasil, como um todo, constatando que o país ainda não implementou a universalização da educação básica para o conjunto da população brasileira. No sistema prisional, dados do INFOPEN (2019) informam que apenas 16,54% da população carcerária está envolvida em alguma atividade educativa, não necessariamente em escola regular.

As unidades escolares inseridas ou vinculadas aos ambientes prisionais caminham ao lado de todo o aparato da execução penal, compondo o conjunto dos elementos que operam a execução da pena. Neste sentido, os agentes envolvidos (agentes penitenciários, professores, assistentes, gestores etc.) realizam atividades que, a priori, comportam em si os aspectos penais e educacionais, simultaneamente. Traduz, desta forma, um nível de complexidade na forma como o Estado se impõe nos estabelecimentos penais: através do seu braço repressor, nas práticas da segurança pública, e através do seu papel ressocializador, por meio de um processo educativo. Ao instituir o Plano Estratégico de Educação no âmbito prisional, o governo federal, através do

---

3 Para saber mais, ver JULIÃO, Elionaldo Fernandes (Org.). **Políticas de Educação nas Prisões da América do Sul**: questões, perspectivas e desafios. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2018.

Decreto Presidencial n. 7.626/2011, prevê que os Estados estabeleçam seus próprios planos, o que significa aproximar a política de seus agentes locais, inclusive no sentido de avaliar e reformular, conforme suas especificidades. Mas, em que medida os Estados assumem a garantia do direito a educação para todos os sujeitos presos?

Enquanto modalidade de ensino definida para o contexto de privação de liberdade, a Educação de Jovens e Adultos - EJA no referido processo educativo, como proposta de emancipação humana, ainda carece de discussão. Cabe refletir, por exemplo, a forma como a escolarização está posta para os sujeitos em situação de privação de liberdade, nesse contexto interpenetrado pelas normas da segurança pública e da educação como direito. É essa modalidade que dá conta das itinerâncias relativas aos sujeitos em situação de privação de liberdade? A prisão que afasta o sujeito de uma parcela da sociedade, que o impede de conviver socialmente, representa, entre outros aspectos, o contrário de uma educação emancipadora, cuja finalidade é libertar os sujeitos, criando as condições possíveis para sua reorganização social.

Precisamos questionar em que medida os avanços apontados neste campo, particularmente os marcos legais, definem a educação para as pessoas em situação de privação de liberdade como um direito a ser assegurado, já que no cotidiano dos ambientes em que se dá a execução penal, a educação ainda é muitas vezes percebida como um benefício. O Plano Estratégico de Educação no âmbito prisional, como possibilidade de estruturação pelos Estados ao mesmo tempo em que trouxe para perto o campo da tomada de decisões, também permitiu uma pulverização das práticas, de modo que o previsto na legislação como direito dos sujeitos em privação de liberdade demore ainda mais de ser efetivado.

Por isso, é recorrente, na maioria dos debates sobre educação nas prisões, a ênfase na defasagem entre o direito à educação para as pessoas privadas de liberdade, estabelecido nas normativas legais, e a sua garantia por meio da execução da política pública. Há uma constante desvalorização e/ou desqualificação das políticas públicas, que apontam sua ineficácia, demonstrada pelo distanciamento entre a “teoria” e a prática, ou seja, o que está escrito e o que se vê na realidade do sistema prisional. A distância entre a norma e a sua consecução conduz à crítica da norma como se, epistemologicamente, o princípio só pudesse ser validado pela sua eficácia, desprezando seus valores em si, suas possibilidades, a afirmação de princípios do que lhe é inerente. Há um senso comum de que se “a lei não pega” de nada vale para a transformação social, torna-se mera utopia ou mesmo enganação.

Particularmente entre os envolvidos (atores inseridos no sistema prisional, estudiosos e pesquisadores, etc.) e dedicados à garantia dos direitos das pessoas privadas de liberdade, tal

defasagem tem conduzido à desesperança, ao cansaço, a um sentimento de caminhar contra a corrente, à exaustão a que toda resistência vigorosa um dia chega; quiçá este caminho seja resultante da expectativa de que uma vez consagrado na lei, o direito estará garantido... uma ingenuidade (no sentido freiriano do termo). Assim, nos enredamos em um círculo vicioso que tem guiado os debates: ou afirma-se que as normativas legais nada valem porque não são aplicadas, ou elas são entendidas como superpoderosas cuja a simples existência é capaz de transformação social. O que precisamos salientar é a visão maniqueísta entre o direito e sua garantia, no caso, a formulação e efetivação das políticas públicas para a Educação nas prisões.

Inicialmente gostaríamos de afirmar que é necessário compreender que as conquistas legais devem ser avaliadas e/ou estudadas sobretudo pelos seus méritos, em detrimento da sua efetividade. Em outras palavras, é necessário entender que a formulação das normativas é um campo de luta política em que interesses diversos estão em conflito, o que é próprio das sociedades democráticas. Melhor ainda: quando uma normativa legal consagra direitos, isso revela uma vitória política das forças democráticas e é assim que precisamos considerá-las. É uma vitória e um passo na direção da transformação social que fortalece a luta política democrática de uma maneira geral e para garantia de direitos, de modo específico. Formular uma normativa num ambiente democrático, geralmente significa um processo coletivo, com interlocutores privilegiados<sup>4</sup> e, sempre, diversidade de interesses que podem estar concentrados no campo democrático, mas que não prescrevem aqueles não democráticos e mesmo elitistas.

Após a gestão democrática dos espaços públicos estabelecida pela CF 1988 e pela LDB 1996 para a Educação, ampliou-se de modo inusitado, na história do nosso país, a compreensão do funcionamento do Estado e suas funções públicas, pelo menos no que diz respeito à participação. Se quiséssemos ironizar ou satirizar, poderíamos afirmar que, aí, finalmente proclamou-se a República, no Brasil, se entendermos como fundamento político da República, a cidadania. Tomando como exemplo o setor da Educação, vemos que toda escola precisou entender e executar um orçamento público, decidir sobre o destino de parte dos seus recursos no âmbito de um conselho escolar, formular projetos políticos pedagógicos etc. Mesmo que pesem os defeitos e distorções dessa prática, não se pode negar que foi criado e consolidado um espaço político para o exercício democrático da cidadania. Isso nos diz que, pelo menos na área da Educação, a maioria dos seus atores conheceu e conhece o que é uma processo participativo para formulação de uma política pública.

---

4 Nos sentido que Habermas dá no seu escrito HABERMAS, J. Soberania popular como procedimento. In. **Novos Estudos Cebrap**. São Paulo, 26: 100-113, Março,1990.

Portanto, podemos assegurar que é possível o entendimento de que a formulação de uma política pública e sua materialização em uma normativa legal é um campo de luta política em que interesses diversos se conflitam e que seus resultados (a norma estabelecida) refletem consensos e dissensos. Mais ainda, acreditamos o quanto é significativo esse processo de formulação e conquistas tanto para seus atores quanto os beneficiados, por isso reafirmamos que os méritos das normativas legais devem ser valorizadas e entendidas como um momento da luta política que materializa conquistas, independente da sua efetividade.

Entretanto, não podemos desconhecer que as conquistas legais se esvaziam quando não têm efetividade. Contudo, é preciso compreender por que a norma sempre está (e assim deve ser) distante da prática. A norma, a lei, é um instrumento de organização e intervenção que visa a transformação, o que significa dizer que o seu objeto, propriamente dito, é o futuro (imediate, próximo ou distante); no seu processo de formulação, o que se busca é corrigir, ampliar, mudar situações do presente, garantindo um futuro melhor. Se uma lei, norma ou regra operacional simplesmente ratifica o que está dado, não tem sentido de ser; ela precisa apontar horizontes, marcar novas fronteiras. Ela é também um instrumento que assegura a luta pelas melhorias, fortalece os embates e conflitos pelos direitos, e dá peso a reivindicações e ao processo decisório no fazer, na ação cotidiana pela concretização dos direitos assegurados na lei.

Portanto, o mérito da norma não pode ser avaliado pela sua efetividade, ao contrário, efetivá-la coloca-se como um outro campo de luta política necessária e imprescindível na sociedade democrática. Por isso podemos afirmar que a crítica às normativas devem ter como foco seu mérito em detrimento da completa efetividade. Enfim, não cabe a crítica de que “na prática a teoria é outra”; é preciso elevar a conscientização política (no sentido freiriano do termo) ao entendimento dos vários âmbitos de conquistas de direitos, suas respectivas complementariedades, suas interdependências, suas mútuas necessidades. E, em última instância, aprofundar o conhecimento sobre a própria natureza do Estado e da Democracia.

A educação em prisões talvez seja o espaço no qual essa defasagem (lei versus execução) seja mais gritante e até mais desoladora, porque aí atuam, contraditoriamente, a Educação e a Segurança Pública. As tentativas de inovações educacionais, a persistência dos educadores para efetivação das garantias legais, além das próprias resistências engendradas pelas tradicionais visões educacionais, contam com o bloqueio da dura percepção de que a segurança está em primeiro lugar. As proposições e intervenções educativas esbarram quase sempre na hegemônica visão punitiva do encarceramento e, por isso, acreditamos, não podem ser pensadas sem levar em conta essa realidade.

Entendemos que muitas pessoas que hoje se encontram em situação de privação de liberdade, já estavam antes invisibilizados, excluídos socialmente, passando a serem vistos quando flagrados no delito sob uma ótica discriminatória, o que apenas os transporta para um outro grupo não menos invisibilizado pela sociedade que produz vários e diferentes tipos de “Outros”. Arroyo (2012, p. 49) nos diz que “essa produção dos outros como inexistentes os torna irrelevantes ou incompreensíveis, excluídos de forma radical porque permanecem exteriores à própria forma de aceite da inclusão como sendo outro”. Assim, por serem irrelevantes, o que justificaria pensar soluções revestidas de gastos e investimentos públicos? “Quando se pensam os outros como marginais, excluídos, desiguais, inconscientes se reconhece sua existência, é possível a co-presença do Nós e do Outro” (idem). Neste caso, ainda que de forma invisibilizada, o Outro está presente e a ele são destinadas as políticas que podem funcionar, ou não. Silva et. all. (2020) faz uma importante consideração neste sentido, quando inclui como questão fundamental “a qualidade da formação de quem faz a mediação entre os objetivos da Educação e os objetivos da pena e da prisão” (2020, p. 299).

As reflexões e estudo sobre o tema tomam como base as condições de encarceramento e mesmo as especificidades da estrutura e funcionamento do sistema prisional; e muito se tem avançado nesse campo de pesquisa. Porém, não incluem devidamente como um dado da realidade este falso antagonismo entre segurança e educação, pensada predominantemente como um elemento de garantia da escolaridade para as pessoas privadas de liberdade e todas as decorrências necessária para sustentação desse direito subjetivo da cidadania. A Educação, em verdade, pode mais: pode tornar-se o elemento articulador, capaz de enfrentar e organizar antagonismos e/ou conflitos, se os entendermos como elementos inerentes da luta política na macro e micro realidade, particularmente da garantia do direito à educação.

E aqui não subjaz uma visão salvacionista ou um otimismo pedagógico referente à Educação como instituição social. Afirmamos, apenas que, se a Educação adotar conflitos e antagonismos como situações pedagógicas para educar os atores presentes na sociedade carcerária, será capaz de ultrapassar os limites da escolarização e intervir mais sistemicamente no processo educativo dos sujeitos e suas relações sociais, ainda que dentro do sistema prisional. Não há novidade, nisso, basta que retomemos Paulo Freire no seu princípio educativo fundamental: educar para liberdade é conscientizar.

Talvez a forma como encaramos o conflito seja o nó górdio da nossa práxis como educadores. No nosso cotidiano, o conflito é visto como um obstáculo a ser vencido, que nos causa indisposição e uma sensação de que ele nos atrapalha, além de despertar o desejo de que desapa-

reça; isso revela uma idealização de que devemos viver e trabalhar de forma harmônica, buscar uma uniformidade (ah... como almejamos ter sempre estudantes “no mesmo nível” em sala de aula!), estarmos sempre conciliados. Em geral, gostamos muito de diversidades de opiniões, mas não de conflitos; mais precisamente, pensamos que opiniões diferentes nos enriquecem e que conflitos (normalmente tensos) nos impede de agirmos produtivamente.

Todavia, como nos ensina Claude Lefort (2011), a natureza da democracia é a sua inconstância e indefinição; seu o sintoma da vitalidade está justamente nas divergências e na manifestação dos conflitos, mesmo porque é esse o mecanismo de ampliação de direitos e transformação social. Para além da conservação e garantia de direitos, o ambiente democrático permite a criação de novos direitos, justamente através de conflitos. É assim que se fez na história. A declaração dos direitos humanos possibilitou o seu desdobramento e ampliação em novos direitos como o das mulheres, das crianças, dos deficientes etc. A conservação, a harmonia, a uniformidade são, na verdade, ideias autoritárias que só contribuem para uma falsa estabilidade, uma negação da transformação.

Logo, alimentar a democracia significa aceitar o conflito como mecanismo de mudança e transformação. Sem isso, a democracia está ameaçada pois as desigualdades sociais, a exclusão política e social inerente à sociedade democrática liberal só podem ser superadas mediante conflitos. O desaparecimento do conflito só aponta perigosamente para o estabelecimento do autoritarismo, ao tempo em que a luta por direitos gera uma constante ampliação de direitos ou também retrocessos. Qual o amálgama que a garantia dos direitos para as pessoas privadas de liberdade poderia ter que não a Educação? Que outro saber poderia tratar conflitos como situações pedagógicas capazes de educar politicamente? Que outra instituição social estaria melhor capacitada para tal função?

A Educação no Brasil é constitucionalmente um direito subjetivo de cidadãos e cidadãos, portanto, um dever do Estado. Essa conquista, estabelecida na CF 1988, é resultante de uma luta política de educadores desde a década de 1930, marcada mais precisamente pelo Manifesto dos Pioneiros de 1932. Então, para sermos efetivos atores da Educação, afirmando-a como função pública, como dever do Estado, não podemos prescindir da compreensão sobre as características desse Estado se quisermos levar à consecução as suas políticas públicas. Vale ressaltar que é facilmente perceptível tanto no Estado como na sociedade brasileiras a prevalência de relações autoritárias, cujas raízes remontam aos tempos coloniais: relações clientelistas de mando e obediência, na qual o público e o privado tornam-se indistintos; o prestígio social ou o tráfico de influência substituindo o critério dos direitos civis para o acesso aos bens sociais; personalização

do mando político; uso da coisa pública para interesses privados ou particulares; negociações políticas com base em concessão de privilégios pessoais ou de grupos; além dos desmandos e impunidades são características das relações políticas que se mantêm presentes, em toda a nossa história, e persistem nos tempos atuais.

Isso se revela tanto na relação entre Estado e sociedade civil, como entre as próprias instâncias do poder federativo e ainda no interior de uma mesma unidade federativa, quando na sua composição administrativa (secretarias e demais órgãos) a distribuição de cargos se faz em nome de uma governabilidade com base em alianças políticas das mais diversas matizes. É importante atentarmos para esta matriz autoritária e colonial do Estado brasileiro, pois isso nos diz respeito, afeta diretamente a gestão da educação e tensiona ainda mais os conflitos, particularmente aqueles entre a Educação e a Segurança Pública. Só para citar um único exemplo, quantas vezes a escola teve que fazer rearranjos para cumprimento dos obrigatórios 200 dias letivos dentro do calendário escolar porque as condições de segurança não permitiram o funcionamento ‘normal’ das aulas?

O não reconhecimento ou a negação dos direitos humanos é tacitamente aceita nas esferas sociais quando se refere ao sujeito em situação de privação de liberdade, seja com relação à educação, seja qualquer outro direito, ainda que a finalidade da pena de prisão inclui prover os meios para que o sujeito a ela submetido estabeleça a estrutura necessária para a manutenção da vida extramuros, sua convivência social e familiar, bem como sua qualificação profissional. A isso chamamos de especificidade que necessita ser contemplada por quem faz educação em prisões: ter condições de atuar na intersecção entre os objetivos da pena e os da educação, mesmo tendo em conta que, no modelo punitivista amplamente praticado no Brasil, a pena tem perdido a sua finalidade original de ressocialização do sujeito, passando a ser quase puramente uma estratégia de punição, de imposição do poder do Estado sobre os sujeitos.

A educação, seja escolar ou não, figura aqui como uma parte da formação que seja capaz de contribuir para a organização do pensamento autônomo, crítico e reflexivo, para a observação e compreensão dos problemas e desafios que lhes são postos. Desta forma, estando em situação de privação de liberdade, educação para a emancipação deve ser um valor intrínseco. Em que pese a importância de alguns dispositivos que alteram positivamente a formação dos apenados, como a remição da pena pela leitura, entre outros dispositivos que possibilitam ao preso algum rudimento de trabalho educativo, é necessário não perdermos de vista que o direito à educação é o que deve ser garantido, por estar previsto desde a Lei de Execução Penal, de 1984.

Ao mesmo tempo, essa realidade deve nos alertar para a necessidade de traçarmos estratégias — capazes de garantir o lugar da Educação no sistema prisional — no sentido de identificar aliados, construir alianças, organizar coletivos, desenvolver ações pedagógicas (com atenção nos conflitos), enfim construirmos um projeto político e pedagógico, que abrace a educação para além da oferta escolaridade. Desta forma, é necessário pensar de modo estruturante o que se pretende como possibilidade de trazer para o sistema prisional uma proposta educativa que seja ampla, desencaixada de modelos preestabelecidos, flexível, condizente com as diferenças, exigências e variabilidades do sistema. Que seja capaz de atender determinadas demandas que não são possíveis apenas através da Educação de Jovens e Adultos tal como ela se realiza atualmente nas prisões.

Tais mudanças devem passar pela (re)avaliação da política pública de educação para o sistema prisional, tendo em conta que na política os diferentes atores, estatais ou não, podem demandar na forma e no conteúdo, no sentido dos ajustes necessários para uma educação no sistema prisional que seja capaz de reconhecer que a escola não é o único meio onde a educação se realiza e, neste caso específico, apesar do esforço dos professores que atuam em prisões, dos gestores e demais sujeitos dos movimentos organizados, os resultados até o momento apresentados<sup>5</sup> autorizam repensar a questão. E isso não é uma utopia (ainda) haja vista que os mecanismos de transformação da escola em espaço de articulação da vida real já estão dados. O colegiado escolar pode e deve contar com a participação de outros atores exteriores à comunidade escolar, a exemplo dos agentes penitenciários, no mínimo; o currículo pode e deve incluir as ações culturais (inclusive as religiosas tão presentes na vida das pessoas privadas de liberdade); a dinâmica curricular pode e deve ser independente da seriação e conferir outros tempos de escolarização; o trabalho (do qual se alega ‘roubar’ o tempo de escola) pode e deve constituir como uma prática pedagógica de produção de conhecimento. Enfim, são alguns exemplos para inspirar as proposições da educação ofertada nas prisões a se transformar em um espaço de fazer político além do pedagógico.

Paulo Freire considerava ingenuidade achar que as classes dominantes proporcionariam uma escola que fosse capaz de formar consciência das classes dominadas. Adorno (1995), no mesmo sentido, sugere que a educação não pode ser utilizada para instrumento de ajustamento de condutas, mas uma formação política. Isso requer da escola que ela forme o sujeito numa intersecção entre o mundo do trabalho e o mundo da vida, com tudo o que lhe cabe, tendo em

---

5 Sobre os dados do sistema penitenciário brasileiro, ver INFOPEN - Sistema de informações estatísticas do sistema penitenciário brasileiro. <http://dados.mj.gov.br/dataset/infopen-levantamento-nacional-de-informacoes-penitenciarias>

vista a sua emancipação. O fazer político, óbvio, acontece através as relações de poder. Então, vale lembrar o conceito que nos legou Norberto Bobbio: o poder é uma relação, uma díade mando-obediência. Em palavras mais simples, se não há a obediência, o poder não se constitui, não se efetiva. E, gostaríamos de lembrar, não há transgressão, mais impossível de obediência irrestrita do que o ato de educar.

## Referência

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995.

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BOBBIO, Norberto. **Dicionário de política**. trad. Carmen Varriale et al.; coord. rev. geral João Ferreira e Luís Guerreiro Pinto Cacaís. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

HABERMAS, J. Soberania popular como procedimento. In. **Novos Estudos Cebrap**. São Paulo, 26: 100-113, Março, 1990.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes (Org.). **Políticas de Educação nas Prisões da América do Sul: questões, perspectivas e desafios**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2018.

LEFORT, Claude. **A invenção democrática: os limites da dominação totalitária**. 3ªed revista e atualizada. Tradução Isabel Loureiro e Maria Leonor Loureiro. Apresentação Marilena Chauí. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

SILVA, Roberto; SOUZA NETO, João Clemente de; MOURA, Rogério. **Pedagogia Social**. 4ª ed. Coleção Pedagogia Social. Vol. 1. Guarulhos - São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2020.

**Recebido em:** 01 de março de 2021.

**Publicado em:** 20 de abril de 2021.



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

# EDUCAÇÃO DIGITAL PARA ADULTOS EM PRIVAÇÃO DE LIBERDADE

*José António Moreira*<sup>1</sup>  
Universidade Aberta de Portugal  
<http://orcid.org/0000-0003-0147-0592>

## RESUMO:

Na atual sociedade do conhecimento e em rede, a educação, a capacitação tecnológica e as competências digitais são a chave para a plena integração do cidadão. Em Portugal, como na maioria dos países europeus, educação é um direito constitucional a ser garantido para todas as populações e em diferentes condições e espaços educativos, mesmo para os cidadãos que se encontram reclusos. A utilização de meios digitais é prevista e encorajada pelas diretrizes internacionais e pelas leis portuguesas, no entanto, a prática está longe de funcionar. Esta realidade evidencia a atualidade e pertinência deste texto e justifica a necessidade de produzir conhecimento acerca dos desafios educacionais e das potencialidades da Educação Digital enquanto estratégia para reduzir a discriminação, aumentar a justiça social, a inclusão e a qualificação em prisões nesta era digital. Neste estudo, apresentam-se práticas, experiências, programas e projetos de Educação Digital em prisões por todo o mundo, com destaque para o trabalho desenvolvido em Portugal pela Universidade Aberta (UAb) em parceria com a Direção Geral de Reinserção e Serviços Prisionais (DGRSP), relativo à criação e desenvolvimento do *Campus Virtual Educonline@pris*, que se assume como uma academia de educação, formação, empregabilidade e cidadania digital. Pedagogicamente inspirado pelo modelo de aprendizagem da UAb, este *Campus* procura responder às necessidades educativas específicas dos estudantes em situação de privação de liberdade, respeitando as limitações legais inerentes à sua condição.

**Palavras-chave:** Educação digital. Prisões. Campus virtual.

## ABSTRACT:

### DIGITAL EDUCATION FOR ADULTS IN DEPRIVATION OF FREEDOM

In today's knowledge society education, technological empowerment and digital skills are the key to full citizen integration. In Portugal, as in most European countries, education is a constitutional right to be guaranteed for all populations and in different educational conditions and spaces, even for inmates. The use of digital media is provided for and encouraged by international guidelines and Portuguese law. However, the practice is far from working with many limitations. This reality highlights the relevance of the text we present and justifies the need to produce knowledge about the educational challenges and potential of Digital Education as a strategy to reduce discrimination, increase social justice, inclusion and qualification in prisons in this digital age. In this study, digital education programs and projects are presented in prisons around the world, highlighting the case of the work developed in Portugal by Universidade Aberta (UAb) in partnership with the General Directorate of Reinsertion and Prison Services (DGRSP), regarding the creation and development of the *Educonline@Pris* Virtual Campus, which is assumed as an academy of education, training, employability and digital citizenship. Pedagogically inspired by the UAb learning model, this Campus seeks to respond to the specific educational needs of students in situations of deprivation of liberty, respecting the legal limitations inherent to their condition.

**Keywords:** Digital education. Prisons. Inclusion. Virtual campus.

---

1 Doutor em Ciências da Educação (Universidade de Coimbra). Professor Associado do Departamento de Educação e Ensino a Distância (Universidade Aberta de Portugal). Investigador no Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX - CEIS20 (Universidade de Coimbra). E-mail: [jmoreira@uab.pt](mailto:jmoreira@uab.pt)

**RESUMEN:****EDUCACIÓN DIGITAL PARA ADULTOS EN PRIVACIÓN DE LIBERTAD**

En la sociedad actual del conocimiento y las redes, la educación, la formación tecnológica y las competencias digitales son la clave para la plena integración del ciudadano. En Portugal, como en la mayoría de países europeos, la educación es un derecho constitucional que debe garantizarse para todas las poblaciones y en diferentes condiciones y espacios educativos, incluso para los ciudadanos que se encuentran presos. El uso de medios digitales está previsto y fomentado por las directrices internacionales y las leyes portuguesas, sin embargo, la práctica está lejos de funcionar. Esta realidad resalta la relevancia de este texto y justifica la necesidad de producir conocimiento sobre los desafíos educativos y el potencial de la Educación Digital como estrategia para reducir la discriminación, incrementar la justicia social, la inclusión y la calificación en las cárceles en esta era digital. En este estudio se presentan prácticas, experiencias, programas y proyectos de Educación Digital en las cárceles de todo el mundo, destacando el caso del trabajo desarrollado en Portugal por la Universidade Aberta (UAb) en colaboración con la Dirección General de Reinserción y Servicios Penitenciarios (DGRSP), sobre la creación y desarrollo del Campus Virtual Educonline @ pris, que se asume como una academia de educación, formación, empleabilidad y ciudadanía digital. Pedagógicamente inspirado en el modelo de aprendizaje de la UAb, este Campus busca dar respuesta a las necesidades educativas específicas de los estudiantes en situaciones de privación de libertad, respetando las limitaciones legales inherentes a su condición.

**Palabras-clave:** Educación digital. Prisiones. Inclusión. Campus virtual.

**Introdução**

Num mundo cada vez mais globalizado, numa sociedade de conhecimento e em rede, imersa numa realidade cada vez mais digital, existe o “risco de criar um fosso cada vez maior entre os que têm acesso aos novos conhecimentos e os que deles são excluídos” (ESTRATÉGIA DE LISBOA, 2000).

O acesso ao conhecimento, nomeadamente através da educação e da formação, como agente de inclusão social está na lista de prioridades de diversos organismos internacionais e a preocupação com grupos minoritários, como a população prisional é evidente. Como se sabe, a reclusão implica a perda de alguns direitos, mas estes não se devem estender à educação, na medida do possível, sobretudo, porque a educação e a formação, em contexto prisional, tendem a assumir-se como um dispositivo promotor de reinserção social e de combate à reincidência.

Efetivamente, hoje, assume-se a educação como um direito universal que desempenha um papel crucial no desenvolvimento humano, ajudando o indivíduo a construir a sua personalidade e o seu carácter. E mesmo em situação de reclusão, de acordo com as Recomendação N.º R(89)12 do Conselho da Europa<sup>2</sup> referentes à educação em contexto prisional, os cidadãos/reclusos possuem os mesmos direitos no acesso à educação.

2        Recomendação N.º R(89)12 sobre Educação nas Prisões, adotada pelo Comité de Ministros dos Estados Membros do Conselho da Europa em 13 de Outubro de 1989 (429ª Reunião de Delegados dos Ministros).

Na realidade, os adultos em situação de reclusão mantêm o direito de acesso à educação, de qualidade e diversificada (Council of Europe Recommendation on Education in Prison, 2011), sendo que esta deve ser adequada às exigências da “Sociedade de Informação”. A adoção de modelos de formação em Educação a Distância (EaD) e *eLearning* que possibilitem o desenvolvimento de competências-chave de literacia, assim como a relação entre a formação que é dada no interior das prisões e no sistema educacional do país, assumem-se como fundamentais para alcançar esta educação de qualidade.

Com efeito, a modalidade de Educação a Distância e *eLearning* tem sido reconhecida, desde o início do século, como uma modalidade que responde aos desafios que o mundo globalizado coloca ao nível da aprendizagem ao longo da vida e do desenvolvimento de competências tecnológicas e sociais (GARRISON; ANDERSON, 2003; HERRINGTON; REEVES, OLIVER, 2010; MOORE *ET AL*, 2011). Considerando, a importância crescente que as Tecnologias de Comunicação Digitais (TCD) têm assumido na sociedade, os reclusos devem ter a oportunidade de utilizar Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), com propósitos formativos e educacionais, obviamente, com restrições em termos de acesso à internet através de canais seguros (ADAMS; PIKE, 2012).

No entanto, e apesar da relevância assumida pela Educação a Distância e *eLearning*, na criação de ambientes de aprendizagem inclusivos e no desenvolvimento de competências digitais, imprescindíveis para a inclusão digital e social, os estabelecimentos prisionais, dos diferentes países europeus, de uma forma geral, têm oferecido acesso muito limitado às TDC e aos AVA, sobretudo, justificado por questões de segurança, como referido por Munoz (2009) e Hawley, Murphy e Souto-Otero, (2013), ou por falta de recursos, financeiros, tecnológicos ou digitais como destacado pelo estudo realizado em 2013 pelo Observatório Europeu das Prisões, em que participaram a Letónia, a Polónia, a Espanha, o Reino Unido, Portugal, a Itália, a Grécia e a França (MACULAN; RONCO; VIANELLO, 2013) e sublinhado, mais recentemente, por Manjer, Eikeland e Asbjørnsen (2019) e Renbarger, Rivera e Sulak (2019).

Esta realidade evidencia a atualidade e pertinência deste artigo e justifica a necessidade de produzir conhecimento acerca dos desafios educacionais e das potencialidades da Educação Digital enquanto estratégia para reduzir a discriminação, aumentar a justiça social, a inclusão e a qualificação em prisões. Neste texto são apresentadas algumas práticas, experiências, programas e projetos de Educação Digital em prisões por todo o mundo, com especial destaque para o trabalho desenvolvido em Portugal pela Universidade Aberta (UAb) em parceria com a Direção Geral de Reinserção e Serviços Prisionais (DGRSP), relativo à criação e desenvolvimento do

*Campus Virtual Educonline@pris*, que se assume como uma academia de educação, formação, empregabilidade e cidadania digital.

## Programas de integração do digital em prisões

Mas apesar destas limitações e dificuldades, e assumindo a necessidade de investir neste domínio têm surgido, desde o início do Século XX, sobretudo, na Europa, projetos financiados por programas Europeus de Aprendizagem ao Longo da Vida, enquadrados em subprogramas, tais como o *Grundtvig* e o *Leonardo da Vinci*, que procuram explorar o potencial das TDC e dos AVA em contexto prisional, criando soluções personalizadas em função das questões de segurança, de políticas e/ou legais, entre outras.

Em termos gerais, os resultados destes programas associados ao uso das TDC e de AVA, revelou que é possível desenvolver sistemas de segurança e de gestão de aprendizagem adaptados às distintas necessidades organizacionais e pedagógicas das diferentes prisões (MONTEIRO; MOREIRA; LEITE, 2016).

Ainda no que diz respeito a projetos europeus em contextos prisionais, é de realçar que alguns países, após a participação nesses programas, com duração limitada, encontraram as suas próprias soluções, como por exemplo o projeto *Elis*, desenvolvido pela Alemanha e pela Áustria, o projeto “Internet for Inmates”, desenvolvido pela Noruega e o projeto “Prison Education Basic skills Blended Learning (Pebble)”, desenvolvido em parceria pela Itália, Roménia, Grécia e Chipre.

Na Alemanha e na Áustria, a plataforma *Elis* foi desenvolvida em 2004 tendo por objetivo garantir acesso imediato a conteúdos educacionais em contexto prisional. Sob o ponto de vista técnico, foi utilizada uma plataforma *open source* -ILIAS-, adaptada para ir ao encontro dos requisitos do *eLearning* em prisões, sendo que o acesso à rede era restrito a uma lista de endereços autorizados, uma *whitelist*.

Na Noruega, a rede IFI – “Internet for Inmates” serve a totalidade das prisões. Este sistema utiliza recursos oriundos da Internet, organizados em categorias, sendo que as pessoas reclusas apenas têm acesso às categorias consideradas seguras (HAMMERSCHICK, 2010).

Por sua vez o projeto *Pebble*, que tinha como principal objetivo ajudar os reclusos a adquirir competências chave de literacia, numeracia, competência digital e habilidades financeiras, envolveu o desenvolvimento de um sistema de *blended learning*, com integração de ambientes virtuais e físicos de aprendizagem.

De destacar, ainda, em Portugal, o projeto *eLearning* em estabelecimentos prisionais, (E-PRIS), concebido e desenvolvido pelo Instituto Piaget, em parceria com a Direção Geral de Reinserção e Serviços Prisionais e a Santa Casa de Misericórdia do Porto, que teve como principal objetivo a criação de “modelos de intervenção integrada e estruturada, suscetível de replicação/disseminação, com o recurso às tecnologias de informação e comunicação (TIC) enquanto instrumento de inclusão digital e social” (MONTEIRO *et al.*, 2018, p. 132). Partindo das potencialidades do *eLearning* como dispositivo de diferenciação pedagógica promotor de inclusão digital, a conceção do projeto permitiu que o E-PRIS articulasse as questões da formação e aprendizagem ao longo da vida com a investigação e produção científica, associada ao desenvolvimento de novos modelos pedagógicos.

De referir, ainda, outros programas mais recentes que têm promovido o uso das tecnologias digitais como forma de reabilitar os reclusos. Entre estes, destaque para o programa *PrisonCloud*, criado em 2016 na prisão de Beveren, na Bélgica, que permite o acesso, com restrições, a serviços *online* nas celas dos reclusos. O *PrisonCloud* assume-se como um serviço digital seguro que permite aos reclusos aceder à TV, filmes de vídeo, a programas de *eLearning* e a páginas da *web*, nomeadamente sobre cuidados de saúde, pesquisas de emprego e questões legais. As autoridades prisionais da Bélgica têm sido alvo de várias críticas, mas, no entanto, não deixam de defender a ideia de que “mudanças na sociedade, exigem mudanças na prisão.”

Por sua vez, em Agder, na Noruega, iniciou-se em 2020 um projeto que tem como principal aumentar a qualidade do tratamento prisional, por via da inclusão da tecnologia. Nesta “prisão digital”, tal como é definida pelos responsáveis do programa, o principal desafio reside no trabalho conjunto desenvolvido pelos diferentes atores prisionais: escola, saúde, agências de trabalho, oficinas, bibliotecas etc. e na capacidade de assumir o digital como elemento catalisador de todo um processo de *empowerment* da população reclusa, mormente através de uma aposta efetiva em áreas como a educação e a reabilitação.

Também os Serviços Prisionais de Hong Kong se encontram a desenvolver um projeto intitulado *Smart Prison* com o intuito de adequar o tratamento prisional à atual dinâmica de desenvolvimento das sociedades. As autoridades prisionais da antiga colónia inglesa, encontram-se a analisar a possibilidade de providenciar aos reclusos um dispositivo digital (*tablet*) que lhes permita comunicar com familiares e amigos no exterior da prisão, bem como com advogados e funcionários durante as horas de lazer (o conteúdo será supervisionado antes de ser enviado), nomeadamente através de correio eletrónico, sendo que tal recurso seria igualmente utilizado

em programas *de eLearning*, garantindo o acesso a *eBooks* e promovendo condições favoráveis de estudo<sup>3</sup>.

Em alguns Estados dos EUA, por seu turno, as autoridades prisionais permitem que os reclusos tenham acesso a *tablets*, com livros e vídeos educativos. O envio de e-mails (segundo uma lista pré-aprovada de contactos) e a possibilidade de fazerem chamadas telefônicas, adquirir músicas e videojogos, de apresentar queixas, aceder a bibliotecas ou de participar em cursos de capacitação profissional, são algumas das valências a que estes reclusos também têm acesso<sup>4</sup>.

## Projetos de educação digital em rede para a educação superior

Para além dos projetos e programas atrás enunciados existem outros de maior dimensão, quer na Europa, ou fora dela, associados à frequência de cursos de Ensino Superior que envolvem, na sua maioria, as instituições universitárias de Educação a Distância nacionais. São os casos do *Virtual Campus* do Reino Unido desenvolvido pela Open University, o *Programa de Estudios Universitarios en Centros Penitenciarios (PECP)* da Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de Espanha, o programa *Making the Connection* da University of Southern Queensland na Austrália e o projeto da *National Open University* da Nigéria.

Relativamente ao *Virtual Campus* do Reino Unido (Inglaterra e País de Gales), do ponto de vista tecnológico, a plataforma foi desenvolvida pela *Open University*, em articulação com os parceiros do setor da justiça, com o objetivo de gerir as diferentes necessidades das pessoas reclusas, que têm acesso seguro a recursos digitais e conteúdos específicos, numa “whitelist” previamente definida (OPEN UNIVERSITY, 2019). Foi implementado na maioria das prisões e tem como objetivo agilizar e modernizar o sistema educativo a nível do Ensino Superior (TURLEY; WEBSTER, 2010). O *Campus* apresenta algumas limitações de navegação, porque na realidade não foi projetado para simular uma experiência de navegação livre na Internet, mas sim para uma navegação em ambiente controlado e seguro numa plataforma onde os estudantes/reclusos acedem aos e-conteúdos. A *Open University* disponibiliza também um serviço de aconselhamento profissional que presta apoio ao estudante/recluso, quer em situações de transferência de estabelecimento ou em situações de fim de cumprimento de pena. No que diz respeito a apoios financeiros, é de realçar que a frequência universitária de estudantes/reclusos já foi apoiada por fundos públicos, no entanto, o governo, optou, recentemente, por não fazer

3 Em South China Morning Post, 17 de junho, 2019 (edição online) <<https://www.scmp.com/news/hong-kong/law-and-crime/article/3014714/hongkong-prison-service-studying-scheme-give-all>>.

4 Em Reuters, 18 de junho, 2018 (edição online) <<https://www.reuters.com/article/us-usa-prisons-computers/in-u-s-prisons-tablets-open-window-to-the-outside-world-idUSKBN1K813D>>.

uma discriminação positiva, não privilegiando o cidadão recluso perante o cidadão em liberdade. Refira-se, no entanto que o estudante/recluso com dificuldades económicas e sem capacidade de recorrer a empréstimos pode socorrer-se de organizações não-governamentais, como a *Prisoners' Education Trust* (PET) (COATES, 2016).

Por sua vez, em Espanha o Ensino Superior nas prisões é assegurado em exclusivo pela Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), através do Programa de Estudios Universitarios en Centros Penitenciarios (PECP), cujo objetivo é aumentar o nível de formação da população reclusa, possibilitando, através da Educação a Distância, a frequência do Ensino Superior (UNED, 2019). Este programa está regulado por acordos assinados entre o Ministério da Educação, Cultura e Desporto, o Ministério da Defesa, a Secretária Geral das Instituições Penitenciárias (SGIP) do Ministério do Interior e a UNED.

Às prisões compete estabelecer a forma em como o PECP será desenvolvido no contexto prisional (espaços de estudo, tempo e meios disponibilizados) e assegurar a informação geral e a gestão administrativa do PECP através dos seus Gestores da Formação e Inserção Profissional (GFIP).

A metodologia da UNED permite que os estudantes realizem de forma autónoma grande parte do trabalho necessário à aprovação das unidades curriculares dos cursos, através do material didático disponibilizado em suporte de papel (textos básicos e materiais de apoio). Para além disso os estudantes/reclusos têm acesso, em várias prisões, à Plataforma aLF (Aprende, coLabora, Forma) da UNED - “plataforma virtual educativa para el aprendizaje y el trabajo colaborativo en- línea, que permite ofrecer y recibir formación através de cursos y comunidades virtuales” (UNED, 2019, p. 16), que permite o acesso a material multimédia - acessível com o apoio de assistentes da UNED.

Os estudantes/reclusos podem contactar com os docentes através de contacto telefónico (de acordo com o regime de cada prisão) e/ou correio postal. A UNED organiza as provas de avaliação presencial que são realizadas nas prisões designadas como prioritárias. Os estudantes/reclusos que se encontrem noutras prisões podem solicitar antecipadamente a deslocação para a realização das provas. A UNED assegura ainda a existência do seu material pedagógico nas bibliotecas das prisões.

De forma a contornar as disparidades e dificuldades económicas dos estudantes/reclusos a frequência do PECP é gratuita (sempre e quando cumpram as condições do programa).

O processo de implementação do PECP e do acesso à Plataforma aLF é desenvolvido conjuntamente pelos técnicos da UNED e das prisões e assenta nos seguintes pressupostos:

- a) A navegação e as comunicações são controladas constantemente, de modo a que se

- possa controlar e supervisionar todo o tráfego de informação entre os estabelecimentos prisionais e a UNED;
- b) É assegurado que os estudantes/reclusos, através desta ligação, só conseguem aceder aos espaços educativos digitais da UNED/Plataforma digital de aprendizagem;
  - c) O acesso dos estudantes à plataforma digital é condicionado. Têm acesso aos conteúdos programáticos, à avaliação contínua, às provas e aos exemplos apresentados pelo docente. Não lhes é permitido o acesso às ferramentas comunicacionais da plataforma (fóruns, mensagens privadas salas de chat, videoconferências online ou outros) ou a ligações externas.
  - d) Os estudantes/reclusos não conseguem submeter trabalhos através da plataforma, pois é considerada uma forma de comunicação. A entrega deve ser feita ao assistente da UNED que está presencialmente no estabelecimento prisional ou através dos meios tradicionais (VIEDMA-ROJAS, 2017).

No caso da Austrália é de destacar que os reclusos têm acesso ao Ensino Superior, sobretudo, através de um projeto, financiado pelo governo australiano, intitulado *Making the Connection*, que se encontra a ser desenvolvido com o apoio da University of Southern Queensland (USQ).

Para concretizar este projeto de educação digital foi instalada uma versão da plataforma digital da USQ nos servidores das prisões participantes e distribuídos computadores portáteis já com recursos e conteúdos dos cursos de graduação frequentados pelos estudantes/reclusos. Estes conteúdos e recursos foram adaptados para consulta sem acesso à Internet, numa versão USQ *Offline StudyDesk* com computadores portáteis.

Para além deste projeto, é de destacar ainda na Austrália, o PLEIADES (*Portable Learning Environments for Incarcerated Distance Education Students*), um projeto concebido para fornecer aos estudantes reclusos acesso a tecnologias móveis e digitais seguras *offline* e que tinha como principal objetivo aumentar o acesso e a participação em cursos de Ensino Superior. Para esse efeito foi desenvolvida uma versão *offline* da Moodle para complementar a leitura dos recursos digitais disponibilizados em *eReaders* (FARLEY; MURPHY; BEDFORD, 2014).

Na Nigéria os únicos reclusos que têm acesso a computadores são os estudantes/reclusos que frequentam cursos de Ensino Superior na Universidade Nacional Aberta, no entanto, estes, também, não têm autorização para aceder à Internet. A única exceção acontece durante a época de realização de exames, já que nesse período a Universidade Nacional Aberta da Nigéria cria um acesso à rede digital através de uma Rede de Área Local (LAN) e de um servidor proxy da universidade nas salas de exame, criadas para os estudantes/reclusos, localizadas no interior dos pátios das prisões. Após a conclusão dos exames, que duram quase oito semanas, a rede e o servidor proxy são retirados desses espaços.

Os recursos educativos são fornecidos pela universidade em versão impressa e digital, sendo que muitos desses recursos estão disponíveis nos computadores e outros são entregues em CD-Rom. Os estudantes/reclusos, normalmente, realizam os seus trabalhos em formato manuscrito e, depois disso, os Conselheiros de Estudantes Universitários recolhem esses trabalhos e realizam o *upload* em nome dos estudantes para o portal da universidade *Computer Marked Assignment* (CMA) onde são avaliados pelos professores. Depois dessa avaliação os resultados são impressos e devolvidos aos respetivos estudantes.

## **O Campus virtual de educação, formação, cidadania e empregabilidade: Eduonline@Pris**

Também em Portugal, e no âmbito do protocolo assinado em abril de 2016 entre a Universidade Aberta (UAb) e a Direção Geral de Reinserção e Serviços Prisionais (DGRSP) onde se destacava a necessidade e o compromisso de criar e desenvolver *um Campus Virtual, concebido para a população reclusa, com acesso seguro, para o desenvolvimento de atividades no domínio do ensino e formação em Educação a Distância e eLearning* (Cláusula 2.<sup>a</sup> - Cooperação), está a ser desenvolvido um projeto-piloto inovador, o *Campus Digital Eduonline@Pris*, ([eduonlinepris.uab.pt](http://eduonlinepris.uab.pt)), que tem como principal objetivo promover a educação e a formação nos estabelecimentos prisionais em Portugal em ambientes virtuais de aprendizagem.

E foi na sequência desse protocolo e do definido nessa Cláusula 2.<sup>a</sup> que se começou a desenhar e a desenvolver um projeto disruptivo que se está a materializar num *Campus Virtual -Eduonline@Pris-* ([eduonlinepris.uab.pt](http://eduonlinepris.uab.pt)).

Depois de um primeiro ano de implementação, numa versão piloto, em quatro estabelecimentos prisionais do Norte do país, com resultados promissores face à utilização do *Campus Virtual* (SILVA; MOREIRA; ALCOFORADO, 2019), a rede foi alargada no final do ano de 2020, para os cerca de vinte estabelecimentos prisionais com reclusos-estudantes a frequentar cursos de Licenciatura e Mestrado da Universidade Aberta, tendo sido alocados a estes estabelecimentos prisionais *Laboratórios de Aprendizagem Móveis*, com computadores portáteis e conectividade.

O *Campus Virtual Eduonline@pris* possui um portal agregador, tendo por base quatro plataformas, uma que dá acesso aos cursos de licenciatura, mestrado e doutoramento da Universidade Aberta -*eLearning UAb-*; outra com cursos e ações de extensão universitária, -*ON@Pris-*, desenvolvida, especificamente, para a população reclusa, com formações certificadas com o selo da iniciativa governamental INCoDE (<https://www.incode2030.gov.pt>),, uma terceira plataforma -*Aula Aberta-*, que permite ao estudante recluso aceder a recursos e conteúdos de diferentes áreas

disciplinares disponíveis na Universidade Aberta; e uma quarta plataforma -Portal Académico UAb- que integra um conjunto de serviços, permitindo a centralização da gestão de utilizadores e respetivos perfis, gestão das inscrições e de eventos ou alertas específicos.

Tal como o *Campus* da *Open University* e a Plataforma aLF da UNED, o *Campus Virtual Educonline@Pris* apresenta algumas especificidades e limitações de navegação, porque na realidade, também, não foi projetado para simular uma experiência de navegação livre na Internet, mas sim para uma navegação em ambiente controlado e seguro. No entanto, e apesar da navegação condicionada, a flexibilidade e a inclusão do Modelo Pedagógico Virtual® da Universidade Aberta (Pereira, *et al.*, 2007; Mendes *et al.*, 2018), dois dos seus princípios fundamentais, permite que estes estudantes, com um perfil de utilizador diferenciado, sejam integrados nas turmas regulares e não em “guetos” digitais.

Com efeito, o Modelo Pedagógico Virtual® da Universidade Aberta permite que os estudantes/reclusos realizem de forma autónoma grande parte do trabalho necessário à aprovação das unidades curriculares dos cursos em que estão inscritos, através dos recursos disponibilizados na plataforma digital, já que a interação é, exclusivamente, centrada nos conteúdos, sendo que não existe interação dos estudantes/reclusos com a restante comunidade virtual, nem com os professores, nem com a turma onde está inserido. O perfil do estudante/recluso apenas lhe permite aceder aos espaços de comunicação e de interação da plataforma, mas não permite que comunique ou interaja com os outros atores humanos da comunidade virtual. Apesar desta limitação ao estudante/recluso é permitido o acesso aos conteúdos programáticos e recursos “fechados” na plataforma e às diferentes modalidades de avaliação: contínua e final, sendo que podem submeter as provas eletrónicas (e-fólios) na plataforma digital e realizar as provas presenciais (p-fólios e exames) no estabelecimento prisional com a supervisão de técnicos superiores designados para o efeito.

O sistema de acessibilidade ao *Campus Virtual Educonline@Pris* foi desenvolvido conjuntamente pelos Serviços Informáticos da Universidade Aberta e da Direção Geral de Reinserção e Serviços Prisionais, sendo que, como no caso da UNED, a navegação e as comunicações são controladas constantemente, de modo a que se possa controlar e supervisionar todo o tráfego de informação. Através desta monitorização conjunta entre as duas instituições e a empresa de telecomunicações associada, é assegurado que os estudantes/reclusos só conseguem aceder aos espaços educativos do *Campus Virtual Educonline@Pris*.

Aquando da sua criação a expectativa era que o *Campus* desse uma resposta efetiva às necessidades dos estudantes da Universidade Aberta em situação de reclusão, incrementando significativamente a qualidade da educação digital nos estabelecimentos prisionais (até então

quase inexistente em Portugal). Em simultâneo, o *Campus Virtual* seria também uma forma de responder aos desafios colocados pela nova sociedade digital e em rede, contribuindo para assegurar o direito de todos os cidadãos à educação. E parece que esses objetivos estão a ser alcançados, tendo em conta a leitura e análise dos resultados da implementação do projeto piloto no ano de 2019 (SILVA; MOREIRA; ALCOFORADO, 2019).

## Considerações finais

A experiência partilhada através dos resultados dos projetos apresentados e de estudos acerca do eLearning em prisões, permitem perceber que a Educação a Distância e o eLearning têm, ainda, um potencial imenso por explorar neste contexto. Lockitt (2011) referindo-se a este potencial destaca, sobretudo, os aspetos relacionados com a Individualidade, por exemplo, a nível de estilos de aprendizagem individuais; das metas e objetivos individuais; da aprendizagem independente; e da possibilidade de diferenciação pedagógica; com a Flexibilidade, em termos de conteúdos de aprendizagem; de recursos multimédia de aprendizagem; da interatividade; da autoavaliação; e de tecnologias móveis; e com a Continuidade, a nível de um curriculum online (registo do historial de formação e das aprendizagens desenvolvidas pelos sujeitos); da continuidade da formação prisão/comunidade; e de um apoio “virtual” consistente.

Para além das potencialidades, no mesmo estudo Lockitt identificou uma série de limitações relativamente ao recurso à Educação a Distância e ao eLearning nestes espaços de reclusão que é necessário ultrapassar, como por exemplo, acesso muito limitado à tecnologia e sinal digital e uso não efetivo dessa tecnologia; falta de sensibilização dos profissionais dos estabelecimentos prisionais acerca do potencial das tecnologias; falta de materiais multimédia interativos de qualidade; falta de apoio interativo contínuo, através de videoconferências; publicidade adversa e má perceção da sociedade quanto ao uso da tecnologia (2011).

Todas estas limitações reforçam a necessidade da implementação da Educação Digital em prisões, com um plano estratégico bem definido que considere as diversas variáveis referidas por Attwell (2006), nomeadamente, as variáveis individuais dos reclusos (características pessoais, sociais e culturais, a história de aprendizagem/ experiência anterior, atitudes, motivações, a familiaridade com tecnologias, compromisso pessoal de aprendizagem,...); as variáveis institucionais (ambiente de aprendizagem, contexto económico e político, eLearning confiança/ valor); as variáveis tecnológicas (hardware, software, acesso, segurança e soluções de suporte técnico); bem como as variáveis pedagógicas (acessibilidade, recursos educacionais, métodos

pedagógicos, autonomia, interatividade, flexibilidade, organização curricular, monitoramento e apoio tutorial).

Consideradas todas estas variáveis, modalidade de Educação a Distância, pode, efetivamente, contribuir para a promoção da inclusão (social e digital), através do desenvolvimento de uma educação digital em rede, entendida como o conhecimento, a atitude, a capacidade do indivíduo de usar corretamente as tecnologias digitais e as redes, bem como a capacidade para identificar, ter acesso, integrar, avaliar, analisar, resumir, criar e comunicar usando recursos digitais.

Regressando aos pressupostos iniciais deste artigo, parece-nos evidente o potencial da introdução da Educação Digital em contextos de reclusão. Acreditamos que este projeto consiga dar resposta a alguns dos desafios que a sociedade digital e as tecnologias de comunicação digital colocam à Educação Digital especialmente em contextos de enorme vulnerabilidade social, como é o caso do contexto prisional, contribuindo, ao mesmo tempo, para que seja garantido o direito de acesso à educação que deve ter qualquer cidadão, no cumprimento do respeito pelos direitos humanos dos indivíduos, privados ou não de liberdade.

A literatura também tem sido clara na demonstração de como a educação é fundamental para responder às necessidades daqueles que se encontram no limiar da exclusão social, em risco e vulnerabilidade. Este será um caminho para aumentar a justiça social e reduzir a discriminação através da frequência de cursos de educação e formação.

## Referências

ADAMS, A.; PIKE, A. **Digital exclusion or learning exclusion? An ethnographic study of adult male distance learners in English prisons**. Research in Learning Technology, v. 20, n. ° 4, p. 363-376, 2012.

ATTWELL, G. **Personal Learning Environments-the future of eLearning?** eLearning Papers, v.2, n. ° 1, 2007, Disponível em: [www.elearningpapers.eu](http://www.elearningpapers.eu)

COATES, D. S. **Unlocking Potential A review of education in prison**. UK: Ministry of Justice, 2016. Disponível em: [https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/524013/education-review-report.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/524013/education-review-report.pdf)

COUNCIL OF EUROPE. **Recommendation of the Committee of Ministers to member states on the European Prison Rules**, 2011. Disponível em: <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=955747>.

ESTRATÉGIA DE LISBOA. **Conselho Europeu de Lisboa, 23 e 24 de Março de 2000**, Conclusões da Presidência, 2000.

FARLEY, H.; MURPHY, A.; BEDFORD, T. **Providing simulated online and mobile learning experiences in a prison education setting: Lessons learned from the PLEIADES pilot project**. *International Journal of Mobile and Blended Learning*, v. 6, n. ° 1, p. 17-32, 2014.

GARRISON, D. R.; ANDERSON, T. **E-learning in the 21st century**. London: Routledge-Falmer, 2003.

HAMMERSCHICK, W. **Report on e-learning in European prisons - Concepts, organisation, pedagogical approaches in prison education**, 2010. Disponível em: <http://www.adam-europe.eu/prj/3840/prj/08-lc-report-e-learning-in-prison-eu10.pdf>

HAWLEY, J.; MURPHY, I.; SOUTO-OTERO, M. **Prison Education and Training in Europe Current State-of-Play and Challenges**. European Commission: GHK Consulting, 2013. Disponível em: [http://www.antonioacasella.eu/nume/Hawley\\_UE\\_education\\_may13.pdf](http://www.antonioacasella.eu/nume/Hawley_UE_education_may13.pdf)

HERRINGTON, J.; REEVES, T.; OLIVER, R. **A guide to authentic e-learning**. New York: Routledge, 2010.

LOCKITT, W. **Technology in prisons**, 2011. Disponível em: [http://www.wcmt.org.uk/sites/default/files/migrated-reports/797\\_1.pdf](http://www.wcmt.org.uk/sites/default/files/migrated-reports/797_1.pdf)

MACULAN, A.; RONCO, D., VIANELLO, F. **Prison in Europe: overview and trends**. Roma: European Prison Observatory, 2013. Disponível em: <http://www.prisonobservatory.org/upload/PrisoninEuropeOverviewandtrends.pdf>

MANGER, T.; EIKELAND, O.J.; ASBJØRNSEN, A. Why do not more prisoners participate in adult education? An analysis of barriers to education in Norwegian prisons. **International Review of Education**, n. ° 65, p. 711–733, 2019.

MENDES, A.; BASTOS, G.; AMANTE, L.; AIRES, L.; CARDOSO, T. **Modelo Pedagógico Virtual**. Cenários de desenvolvimento. Lisboa: Universidade Aberta, 2018.

MONTEIRO, A.; MOREIRA, J. A.; LEITE, C. O *eLearning* em estabelecimentos prisionais: possibilidades e limites para a inclusão digital e justiça social. **Revista Diálogo Educacional**, v. 16, n. ° 47, p. 77-102, 2016. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=16098&dd99=view&dd98=pb>

MONTEIRO, A.; LEITE, C.; BARROS, R. Eu ganhei mais o gosto de estudar: O e-learning como um meio de Aprendizagem ao longo da vida de reclusas de um Estabelecimento prisional português. **Educação e Sociedade**, v. 39, n. ° 142, p. 129-150, 2018. Disponível em: [http://www.scielo.br/pdf/es/v39n142/1678-4626-es-ES0101\\_7330216156650.pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v39n142/1678-4626-es-ES0101_7330216156650.pdf)

MOORE, J.; DICKSON-DEANE, C.; GALYEN, K. e-Learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same? **The Internet and Higher Education**, v. 14 n. ° 2, p. 129-135, 2011.

MUÑOZ, V. **El derecho a la educación de las personas privadas de libertad**. Asamblea General Consejo de Derechos Humanos – ONU, 2009. Disponível em: [https://cdn.penalreform.org/wp-content/uploads/2013/06/UNHRC\\_Ed2009\\_sp\\_0.pdf](https://cdn.penalreform.org/wp-content/uploads/2013/06/UNHRC_Ed2009_sp_0.pdf)

PEREIRA, A.; MENDES, A. Q.; MORGADO, L.; AMANTE, L.; BIDARRA, J. **Modelo Pedagógico Virtual da Universidade Aberta**. Lisboa: Universidade Aberta, 2007.

RENBARGER, R.; RIVERA, G.; SULAK, T. What predicts literacy, numeracy, and problem solving for incarcerated individuals? A PIAAC examination. **Journal of Offender Rehabilitation**, v. 58, n. ° 3, p. 199- 219, 2019.

SILVA, S.; MOREIRA, J. A.; ALCOFORADO, L. Educação Digital no Ensino Superior em Portugal em Contexto de Reclusão: o *Campus Virtual Educonline@Pris*. **EccoS – Revista Científica**, v. 51, n. 4, p. 1-22, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/index.php?journal=eccos&page=article&op=view&path%5B%5D=16256>

THE OPEN UNIVERSITY. **Make a New Start Studying with The Open University - A Guide For Learners in Secure Environments 2019/2020**. UK: The Open University, 2019. Disponível em: [http://www.open.ac.uk/secure-environments/sites/www.open.ac.uk.secure-environments/files/files/Prospectus%20\\_SiSE1819.pdf](http://www.open.ac.uk/secure-environments/sites/www.open.ac.uk.secure-environments/files/files/Prospectus%20_SiSE1819.pdf)

TURLEY, C.; WEBSTER, S. **Implementation and Delivery of the Test Beds Virtual Campus Case Study, National Centre for Social Research**, 2010. Disponível em: [https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/31466/11-827-implementation-of-test-beds-virtual-campus.pdf](https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/31466/11-827-implementation-of-test-beds-virtual-campus.pdf).

UNED. **Guía práctica: Conocer y utilizar el Campus UNED y los Cursos Virtuales en aLF Docente**. Madrid: UNED, 2019. Disponível em: [https://descargas.uned.es/publico/pdf/Guiapractica\\_aLF.pdf](https://descargas.uned.es/publico/pdf/Guiapractica_aLF.pdf)

VIEDMA ROJAS, A. La situación de la educación en las cárceles de España: realidades y expectativas de transformación. In: **Los derechos de los reclusos y la realidad de las cárceles españolas**. Perspectivas sociales, políticas, jurídicas y filosóficas. p. 95–117, 2017. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/318852947\\_La\\_situacion\\_de\\_la\\_educacion\\_en\\_las\\_carceles\\_de\\_Espana\\_realidades\\_y\\_expectativas\\_de\\_transformacion](https://www.researchgate.net/publication/318852947_La_situacion_de_la_educacion_en_las_carceles_de_Espana_realidades_y_expectativas_de_transformacion)

**Recebido em:** 20 de fevereiro de 2021.

**Publicado em:** 20 de abril de 2021.



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

# PESQUISA DECOLONIAL E PRIVAÇÃO DE LIBERDADE: REFLEXÕES EPISTEMOLÓGICAS E METODOLÓGICAS

*Edla Cristina Rodrigues Caldas*<sup>1</sup>  
Universidade Federal do Amazonas  
<http://orcid.org/0000-0003-2770-9346>

*Elenice Maria Cammarosano Onofre*<sup>2</sup>  
Universidade Federal de São Carlos  
<http://orcid.org/0000-0002-3623-4728>

## RESUMO:

O artigo analisa as contribuições dos conceitos de humanização e dialogicidade para a pesquisa em educação em espaços de privação de liberdade. Trata-se de resultado da pesquisa bibliográfica realizada em uma investigação de natureza qualitativa que pretende compreender as concepções de educação em um Centro Socioeducativo de Internação Feminina. Está embasado em obras de Santos e Meneses (2009), Quijano (2009), Maldonado-Torres (2009, 2016), Fiori (1987, 2001), Lèvinas (2005), Dussel (2003), Freire (1987, 2015), Onofre (2009); Onofre, Fernandes e Godinho (2019), Onofre e Francisco (2016) e foi organizado nas etapas de análise propostas por Bardin (2016): organização da análise, exploração do material e o tratamento dos resultados. Evidencia o compromisso social e político do pesquisador atento às relações ecológicas do fazer pesquisa na perspectiva da decolonialidade.

**Palavras-chave:** Privação de liberdade. Pesquisa em Educação. Epistemologia.

## ABSTRACT:

### DECOLONIAL RESEARCH AND DEPRIVATION OF LIBERTY: EPISTEMOLOGICAL AND METHODOLOGICAL REFLECTIONS

The article analyzes the contributions of the concepts of humanization and dialogicity to research in education in spaces of deprivation of liberty. This is the result of the bibliographic research carried out in a qualitative investigation that aims to understand the conceptions of education in a Socio-educational Center of Female Hospitalization. It is based on works by Santos and Meneses (2009), Quijano (2009), Maldonado-Torres (2009, 2016), Fiori (1987, 2001), Lèvinas (2005), Dussel (2003), Freire (1987, 2015), Onofre (2009); Onofre, Fernandes and Godinho (2019), Onofre and Francisco (2016) and was organized in the stages of analysis proposed by Bardin (2016): organization of the analysis, exploration of the material and the treatment of the results. It highlights the social and political commitment of the researcher attentive to the ecological relations of doing research from the perspective of decoloniality.

**Keywords:** Deprivation of liberty. Research in Education. Epistemology.

---

1 Doutoranda em Educação (UFSCar). Professora Assistente (UFAM). Integrante do Grupo de Pesquisa Núcleo de Investigação e Práticas Educativas em educação nos espaços de restrição e privação de liberdade – EduCárceres (UFSCar). E-mail: [edlacristina@gmail.com](mailto:edlacristina@gmail.com)

2 Doutora em Educação Escolar (UFSCar). Docente do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas e do Programa de Pós-Graduação em Educação (UFSCar). Líder do Grupo de Pesquisa Núcleo de Investigação e Práticas Educativas em Educação nos espaços de restrição e privação de liberdade – EduCárceres (UFSCar). E-mail: [leonofre@ufscar.br](mailto:leonofre@ufscar.br)

## RESUMEN:

### INVESTIGACIÓN DECOLONIAL Y PRIVACIÓN DE LIBERTAD: REFLEXIONES EPISTEMOLÓGICAS Y METODOLÓGICAS

El artículo analiza las contribuciones de los conceptos de humanización y diálogo a la investigación en educación en espacios de privación de libertad. Este es el resultado de la investigación bibliográfica llevada a cabo en una investigación cualitativa que tiene como objetivo entender las concepciones de la educación en un Centro Socioeducativo de Hospitalización Femenina. Se basa en obras de Santos y Meneses (2009), Quijano (2009), Maldonado-Torres (2009, 2016), Fiori (1987, 2001), L'vinas (2005), Dussel (2003), Freire (1987, 2015), Onofre (2009); Onofre, Fernandes y Godinho (2019), Onofre y Francisco (2016) y se organizó en las etapas de análisis propuestas por Bardin (2016): organización del análisis, exploración del material y tratamiento de los resultados. Destaca el compromiso social y político del investigador atento a las relaciones ecológicas de la investigación desde la perspectiva de la decolonialidad.

**Palabra-claves:** Privación de libertad. Investigación en Educación. Epistemología.

## Introdução

O artigo se propõe analisar as contribuições dos conceitos de dialogicidade e educação humanizadora para a pesquisa em educação de jovens e adultos em espaços de privação de liberdade e como esses conceitos se relacionam com a construção das epistemologias do Sul e com a luta contra a colonialidade das pesquisas em educação.

Os processos educativos que acontecem no afastamento social compulsório de privação de liberdade, embasados na dialogicidade e na humanização, características da pesquisa de natureza qualitativa devem ser estudados de maneira ecológica, considerando-se os diversos aspectos da vida humana. É Minayo (1994, p. 22) que nos apoia ao explicar que a pesquisa qualitativa: “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, crenças, valores, e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

Este artigo está situado em momento de construção da tese de doutorado que busca compreender as concepções de educação em um Centro Socioeducativo de Internação Feminina e apresenta os resultados da pesquisa bibliográfica realizada. Diferente da revisão de literatura, a pesquisa bibliográfica tem sido utilizada como procedimento para aproximação do objeto de estudo a partir de fontes bibliográficas, bem como para apropriação de conceitos e categorias que contribuem na etapa da pesquisa de campo (LIMA; MIOTO, 2007).

Para a análise dos dados dos estudos bibliográficos, utilizamos a análise de conteúdo, de acordo com Bardin (1977, p. 27) que evidencia,

[...] é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, seria

um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações.

Seguimos as etapas de análise propostas pela autora: organização da análise – pré-análise, a exploração do material, o tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação. O estudo partiu das obras de: Santos e Meneses (2009), Quijano (2009), Maldonado-Torres (2009, 2016), Fiori (1987, 2001), Lèvinas (2005), Dussel (2003), Freire (1987, 2015), Onofre (2009); Onofre, Fernandes e Godinho (2019), Onofre e Francisco (2016).

Seguindo as etapas preconizadas pelo método, realizamos as leituras das obras e estabelecemos como categorias de pesquisa e análise: dialogicidade, educação, educação humanizadora e colonialidade. No momento da análise buscamos interpretar as contribuições desses conceitos para a pesquisa em educação na direção das epistemologias do Sul e suas possibilidades para a temática da educação em espaços de privação de liberdade.

Quijano (2009), Dussel (2003) e Maldonado-Torres (2009) são autores latino-americanos cujas produções situam-se no âmbito das epistemologias do Sul, um conjunto de produções acadêmicas que pretendem o rompimento das divisões epistemológicas em que o conhecimento científico moderno ocidental é superior e hegemônico. O rompimento que abre passagem para o diálogo com outros saberes e conhecimentos considerados até então de menor valor, especialmente dos povos originários dos continentes, das comunidades indígenas e dos povos do hemisfério Sul.

O texto está organizado em três momentos: no primeiro, apresentamos os conceitos de educação, humanização e dialogicidade na concepção dos autores latino-americanos elencados. No segundo momento, tecemos algumas reflexões epistemológicas e metodológicas sobre a pesquisa em educação para os espaços de privação de liberdade. Para finalizar, sem a intenção de concluir, esboçamos algumas considerações, provocações e convite para o fazer pesquisa na perspectiva da diferença.

## **Educação, dialogicidade e humanização: reflexões conceituais**

A educação é uma prática social que favorece a formação humana para uma coexistência com outros seres. Compreendemos que a educação é um processo necessário ao desenvolvimento humano, por essa razão, é direito de todos e todas. Educação também é um ato político na medida em que precisa levar educandos e educadores a tomar posição diante da sociedade e a partir dela agir. Trata-se, pois, da educação como prática de liberdade na luta pela construção de uma sociedade democrática, se ela proporcionar o pensamento autêntico na formação do sujeito, firmando-se no poder da dialogicidade (FREIRE, 1987, 2005).

Nessa direção, os processos educativos estão imbuídos de intencionalidade. Portanto, é necessário pontuar que educação está vinculada a um projeto de sociedade determinado. Cabe-nos defender a educação para a transformação da sociedade, de acordo com os interesses da classe trabalhadora. Por essas razões, elencamos os aspectos com os quais a educação precisa relacionar-se para ser dialógica e favorecer o processo de humanização.

A educação relaciona-se com a necessidade da formação humana para a alteridade. A educação dialógica só pode ser concretizada se feita com o outro e não para o outro. Isto pressupõe foco nas relações educando-educador e educando-educando que se estabelecem no processo educativo. Buscamos em Lèvinas (2005) a compreensão de que as nossas relações com o outro, com os grupos e com o próprio Deus são coletivas. Isto só é possível porque nos reencontramos no outro. É na alteridade que o pensamento consegue justificar a sua atividade, possibilitando o encontro de subjetividades, o que nos leva a pensar nos processos educativos como processos de intersubjetividade.

Sobre isso, Fiori (1991) afirma o princípio de que o mundo não se compõe desta ou daquela subjetividade, mas da “intersubjetividade”. A consciência isolada nada faz ou produz, é no encontro das consciências e no trabalho humano que se configura a consciência: “não há um mundo meu e um mundo seu”, pois, se assim fosse ninguém poderia comunicar-se. A comunicação só é possível porque há um mundo comum.

Dessa maneira, a educação relaciona-se com a constituição histórica de cada educando para a comunicação de subjetividades na construção da intersubjetividade. Assim, o homem é sujeito de sua história. O fio condutor dos estudos de Fiori (1991) foi investigar o mundo em que esse homem, que é e virá a ser, faz história. Podemos nos referir à educação como essa prática social fundamental para a construção da história de cada ser e para o encontro de subjetividades.

Esse encontro ocorre se meu ser-no-mundo não for o medo de outrem. Sem o temor, vem a proximidade do outro que gera significado do rosto, da identidade do outro e que nos responsabiliza por ele. Diante do rosto de outrem cabe-nos uma postura ética em nosso tempo. Diante dessa concepção, a educação constitui-se como formação humana para a alteridade ligada ao conceito de conscientização por meio da dialogicidade. Esta permite às pessoas ultrapassarem as situações momentâneas fazer a *práxis* em um processo contínuo de conscientização e tal processo só é possível em conjunto, por meio do diálogo.

Como nos explica Fiori (1987), diálogo é a historização no mundo entre as consciências intersubjetivas. A consciência é parte do mundo concreto e vivido em que ele é problematizado com profundidade da crítica. No campo da educação, o diálogo configura-se como a própria

motivação para aprender e para ensinar tendo como aliada primordial a troca de saberes, a escuta ativa e respeitosa entre educandos e educadores, entre educandos e educandos.

Desse modo, desfaz-se o currículo estandardizado e distante das realidades dos educandos e dos educadores. A educação para a formação humana, dialógica, comprometida com a transformação da sociedade rompe com a cultura do silêncio e contesta as relações sociais estabelecidas na educação bancária, como nos sinaliza Freire (1987).

A educação bancária ainda é bastante presente na maioria de nossas escolas. Por ela, perpetua-se o projeto societário de manutenção do *status quo* e as relações de dominação em que se busca introjetar nas classes populares o conformismo diante do mundo desigual. A educação bancária é caracterizada por métodos autoritários em que o professor detém o saber e ao estudante cabe ouvir e receber os conteúdos estabelecidos no currículo (FREIRE, 1987).

A construção de um projeto educacional diferente é possível quando a prática educativa está pautada pela dialogicidade. Mas, o que é dialogicidade? Buscamos a resposta em Freire: “A dialogicidade é uma exigência da natureza humana, de um lado; de outro, um reclamo da opção democrática do educador” (FREIRE, 2015, p. 1555). Na visão freireana, é a dialogicidade que permite a satisfação da curiosidade epistemológica do educando e do educador, uma vez que ambos são sujeitos do conhecimento e vivem em uma busca “gnosiológica” constante.

A dialogicidade valoriza a curiosidade, a busca pelas verdades por meio da comunicação entre as pessoas. Por essa razão, os conceitos de dialogicidade e humanização são importantes para a pesquisa no campo da educação de jovens em espaços de privação de liberdade. O olhar das pesquisas a partir desses conceitos potencializa a superação das práticas autoritárias já experimentadas (ou praticadas) pelas pessoas que ali estão, seja na escola, na comunidade em que vivem ou na sociedade de maneira geral. A finalidade de um processo educativo perpassado pela dialogicidade é a contribuição para a humanização, para a libertação da colonialidade.

A colonialidade é um conceito derivado do colonialismo. O colonialismo como processo de dominação econômica e material das nações europeias sobre outros países dos demais continentes, especialmente dos da América Latina, criou um conjunto de elementos mais duradouros que a colonização. Para Quijano, filósofo peruano (2010, p. 84), a colonialidade: “sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões materiais e subjetivos, da existência social e cotidiana e da escala societal”.

Com a expansão do capitalismo pela América, este modo de produção econômico tornou-se mundial. Isso foi possível por ter o eurocentrismo, a colonialidade e a modernidade como

eixos dessa constituição, configurando-se como padrão de poder. São estabelecidas, então, relações intersubjetivas de dominação à serviço do modo de exploração capitalista, dentro de uma mentalidade hegemônica eurocentrada. Dentro desse padrão, as formas de conhecimento e de produção de conhecimento foram arroladas às necessidades das relações de dominação e opressão (QUIJANO, 2010). São relações de poder mantidas nas esferas econômicas, sociais, políticas e científicas.

Nada colaborou mais para a manutenção das relações de dominação no âmbito das sociedades capitalistas do que a criação do que Quijano (2010) chama de classificação social por raça e gênero. Daí deriva a naturalização da exploração de pessoas enquadradas por suas diferenças fenotípicas, como cor e sexo, a partir da ideia de que são inferiores e com menos direitos do que outras.

A evolução das características do poder do capitalismo configurou novas “identidades sociais” e um universo de relações intersubjetivas “de dominação sob hegemonia eurocentrada”, chamada de modernidade. Esse universo intersubjetivo gerou “um modo de produzir conhecimento que dava conta das necessidades cognitivas do capitalismo” (QUIJANO, 2010, p. 85). Trata-se de uma única racionalidade válida como marca da modernidade e do domínio do modelo cognitivo europeu, configurando-se também como domínio epistemológico.

É nesse contexto que situamos a educação e a pesquisa em educação de jovens em situação de privação de liberdade. É preciso ter em conta dois aspectos: primeiro, a educação precisa ir de encontro à educação bancária e aos processos que não fomentem a formação humana. Segundo a pesquisa em educação e privação de liberdade deve comprometer-se socialmente com o rompimento das barreiras da colonialidade e ser capaz de produzir diálogo com os sujeitos colaboradores.

## **Reflexões epistemológicas e metodológicas para a pesquisa em educação para os espaços de privação de liberdade**

Os conceitos apresentados na seção anterior contribuem para a construção de novos saberes e fazeres de pesquisa em educação e em práticas sociais, especialmente no Brasil e nos demais países latino-americanos. Cabe-nos um questionamento: como construir pesquisas perpassadas pela dialogicidade voltados para a humanização e para a libertação da colonialidade?

Para os pesquisadores que se constroem em lugares de subalternidade, tal questionamento é fundamental para a constituição no exercício do fazer pesquisa: o pesquisador estará em diálogo com a comunidade em que pretende se inserir ou levará apenas o conhecimento dominante

àqueles que já são oprimidos e dominados pelo modo de produção capitalista? Para responder a essa pergunta, é relevante optar por outra escolha epistemológica que origina comportamento ético na utilização de metodologias comprometidas socialmente com os colaboradores e as colaboradoras da pesquisa.

Na introdução da obra *Epistemologias do Sul* (2010), organizada pelos professores Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Meneses, os autores apresentam o conceito de epistemologia como “toda noção ou ideia, refletida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido” (SANTOS; MENESES, 2010, p. 15). Tal conceito está assentado no pressuposto de que as experiências sociais produzem conhecimento e, por consequência, epistemologias.

A partir dessa premissa, os autores apresentam a seguinte questão: “Por que razão, nos dois últimos séculos, dominou uma epistemologia que eliminou da reflexão epistemológica o contexto cultural e político de produção e reprodução do conhecimento?” (SANTOS; MENESES, 2010, p. 16). A obra em questão busca responder essa pergunta, reunindo textos de autores com perspectivas diversas e diferentes linhas de pesquisa, mas que estão alinhados a cinco ideias.

A primeira é que há uma epistemologia dominante que se pretende universal apoiada por dois pilares: “a diferença cultural do mundo moderno cristão ocidental e a diferença política do colonialismo e capitalismo” (SANTOS; MENESES, 2010, p. 16). A segunda ideia diz respeito à construção do “epistemicídio”, caracterizado pela inferiorização de outros conhecimentos e pela subsunção deles à lógica das epistemologias dominantes. Contudo, não cabe aqui a compreensão da ciência moderna como mal ou bem em si, uma vez que ela tem dinâmicas internas diversas.

A terceira ideia admite que houve e há apropriação do conhecimento científico por grupos dominantes, institucionalizando-o e criando barreiras ao diálogo com os demais saberes que existem para além do espectro epistemológico institucionalizado. Essa prática permitiu o ocultamento das condições sociais e políticas sob as quais o conhecimento científico moderno tem sido produzido.

A quarta ideia baseia-se no fato de que a crítica aos paradigmas dominantes no campo da ciência foi possível por causa da “revolução da informação e da comunicação combinada com a tendência do capitalismo à lei do valor” (Ibidem, p. 18). Ao tentar capitalizar a diversidade, o capitalismo deu-lhe maior visibilidade e tornou a existência dela convincente para um público maior.

A alternativa à epistemologia dominante configura-se como a quinta ideia. Há aqui o princípio de que “o mundo é epistemologicamente diverso”. Deve-se reconhecer, então, essa

pluralidade sem cair no relativismo nem na ausência de rigor, observando a “pluralidade interna da ciência” e a “pluralidade externa da ciência” (SANTOS; MENESES, p. 18-19). Essa diversidade epistemológica é chamada de epistemologias do Sul.

É válido ressaltar que a concepção de Sul é uma metáfora para o conjunto de países que sofreram, historicamente, a dominação colonizadora dos países europeus ocidentais. São povos e comunidades que foram subjugados a uma “relação extremamente desigual de saber-poder que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e/ou nações colonizados” (SANTOS; MENESES, 2010, p. 19). O colonialismo não foi apenas político, mas cultural e epistêmico. Contra essa dominação e na tentativa de valorizar esses “outros saberes”, as epistemologias do Sul buscam construir-se em diálogo horizontal com esses conhecimentos.

A construção das epistemologias do Sul depende de postura ética diferente da ética capitalista. O filósofo argentino Dussel (2003) defende os princípios da “ética ecológica” a partir de um movimento crítico, social e histórico em defesa da vida na Terra. Toda atitude de conhecimento precisa ser uma defesa intransigente da vida, mais ainda daqueles que são vítimas da pobreza resultante das desigualdades sociais e econômicas. Para nós, os princípios da “ética ecológica” podem permear o fazer pesquisa para a humanização e para a desconstrução da colonialidade.

Segundo o filósofo (2003), o primeiro princípio é o de que existe articulação econômica entre a miséria e a destruição da natureza que é ignorada pelos filósofos postulantes das éticas formais. Cabe recuperar a “referência material” para a reconstrução da ética material em que a pobreza seja um problema ético. Desse modo, poderemos proceder de maneira ética e superar as contradições do capitalismo.

Para Dussel (2003), agir ética e honestamente faz parte da racionalidade humana e este é um princípio universal. A saber: a conservação da vida na busca da “vida boa”. Essa concepção de vida está atrelada à organização comunitária em que há “[...] reconhecimento ético-originário intersubjetivo do Outro como outro, de onde se abre a possibilidade da comunicação e o exercício da própria razão discursiva” (DUSSEL, 2003, p. 27). O reconhecimento do outro em defesa da vida comunitária em contraposição ao individualismo e à negação das diversas vivências identitárias.

Quando a vida boa se torna a negação de alguns grupos e comunidades legitima a opressão. Surge, então o sistema como totalidade na acepção negativa do termo. Nessa totalidade ocorre o sofrimento das corporeidades e a destruição ecológica. O processo crítico dessa concepção de totalidade gera o “reconhecimento do Outro no rosto do in-feliz” (DUSSEL, 2003, p. 31). O não reconhecimento do outro perpetua a *fetichização* da razão instrumental em que tecnologia é

a destruição da vida. Na acepção de Dussel (2003), o desenvolvimento tecnológico jamais pode estar associado à destruição da Terra e de seus habitantes. É possível a utilização da tecnologia dentro da ética ecológica, que é a ética da preservação da vida.

O pensamento de Dussel (2003) contribui com nossos estudos referentes à temática de jovens em privação de liberdade. Destacamos a necessidade de reconhecimento do Outro. Posso estar em pesquisa com esses/essas jovens sem reconhecê-los/as como parte da mesma Terra que eu? Esse reconhecimento nos leva a pensar no quão marginalizados/as são e de como a pesquisa precisa estar comprometida com a defesa democrática da vida e não com a pesquisa acadêmica estéril.

Maldonado-Torres parte das teorias de Dussel (1996) e Quijano (2010) acerca da modernidade para escrever sobre relação entre os conceitos de modernidade e colonialidade na constituição da colonialidade do ser. O autor observa que tais conceitos são tratados, por diversos autores, de maneira dissociada. Para ele, no entanto, “aqueles que adotam o discurso da modernidade tendem a adotar uma perspectiva que elimina a importância da localização geopolítica” (MALDONADO-TORRES, 2010, p. 411). Esse discurso da modernidade como algo universal seria a fuga do legado da colonização. Ao contrário disso, a tese que o autor apresenta atesta a associação intrínseca entre modernidade e experiência colonial.

Essa tese esvazia a ideia do nascimento da modernidade ao final do século XVIII. Essa marca temporal do nascimento da modernidade ignora “os padrões de mais longo prazo da dominação e exploração colonial” (MALDONADO-TORRES, 2010, p. 412). Um prazo que se remete à produção da modernidade, ainda no século XVI, na América Latina e outras áreas americanas. A experiência da promessa de progresso para o chamado “Novo Mundo” veio atrelada à dizimação de populações indígenas nas Américas, marca da experiência colonial associada à modernidade. Nesse contexto, surgem as classificações dos povos, inclusive com o mapeamento geopolítico empreendido pelas nações europeias. Para o autor, há que se reconhecer a importância das “relações espaciais” na fundação do mundo moderno (Ibidem, p. 415). Sobre o papel da espacialidade, Maldonado-Torres evoca o conceito de colonialidade do poder, tratado por Quijano (2010)<sup>3</sup>. Tal conceito mostra o papel da colonialidade como constituição do mundo moderno.

As relações entre modernidade e colonialidade e a constituição do mundo moderno, inclusive a construção da geopolítica nas Américas desde o século XVI, são base do conceito de “colonialidade do Ser”. Para o autor “[...] a relação entre poder e conhecimento conduziu ao conceito do Ser” (MALDONADO-TORRES, 2010, p. 415). A relação entre modernidade e o ser

---

3 “A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista” (QUIJANO, 2010, p. 84).

aponta para “faceta colonial do Ser” sobre a qual muitos filósofos europeus não conseguiram se debruçar. A ciência moderna tem empreendido esforços para preservar a lógica formal e justificar a existência da modernidade baseada no ocultamento das reflexões sobre racismo e sexismo, elementos fundantes da relação de dominação/exploração entre o Ocidente e suas colônias.

Cabe destacar a colonialidade do Ser como o próprio desenvolvimento da história moderna e da lógica da colonialidade, bem como do apagamento de diversas subjetividades. O conceito de colonialidade pode permitir a teorização das “relações entre Ser, espaço e história”, trazendo “a questão do *ser-colonizado* ou do *condenado*” (MALDONADO-TORRES, 2010).

Uma atitude anticolonialista é fundamental, segundo Maldonado-Torres (2016). Atitude anticolonialista demanda, além de convicções teóricas, práticas metodológicas que buscam transformar padrões do ser, do saber e do poder. A proposta é de romper com o modelo universalista de fazer ciência e superar o racismo epistêmico. Além disso, há que assumir a existência das diversidades epistemológicas. Para tanto, é necessário a crítica radical baseada na prática dialógica radical. Radicalidade no sentido de ir até raiz dos problemas. Isto com o fim de aprendermos com os outros que a modernidade tornou invisíveis.

Em nosso ponto de vista, as ideias acima contribuem para o estudo da temática da educação em espaços privação de liberdade. O conceito de colonialidade do Ser pode constituir-se em categoria primordial para a análise da condição das pessoas privadas do direito de ir e vir. Considerando-se os desafios propostos pelos autores, podemos elencar: o desafio de romper com as concepções e com as práticas colonialistas no processo de pesquisa; o desafio de assumir a postura ética da vida diante da construção de uma nova racionalidade voltada para preservação ecológica da vida e o desafio de realizar a crítica radical a partir do ponto de vista epistêmico das invisibilidades construídas em nossa sociedade.

Pensar metodologias de pesquisa exige visitar os territórios abissais apagados pelas epistemologias do Norte (SANTOS, 2006), que, com sua arrogância preguiçosa (SANTOS, 2001), traçam linhas e modelos fixos. Esse deslocamento epistemológico no campo do fazer pesquisa social exige prudência e coragem para realmente “fazer pesquisa descontaminada de simpatias pessoais, acadêmicas e políticas” (SÜSSEKIND; PELLEGRINI, 2018, p. 145).

Nestas relações ecológicas faz-se necessária a escuta cuidadosa do outro e de sua presença no mundo, sua potencialidade de trazer a sua palavra nesse espaço de isolamento social. É preciso que ele pense conosco. Como alerta Certeau (2007), as vozes dos praticantes da pesquisa não podem se reduzir a ilustrações para o texto do pesquisador.

Ao dialogar com Santos (2005), em busca da tessitura de outros modos de fazer pesquisa estamos exercitando, por meio da troca de experiências com os colaboradores de pesquisa, uma epistemologia das ausências, ou seja, um resgate do que está silenciado e marginalizado.

Na mesma direção, autores como Streck e Adams (2014), anunciam que a pesquisa em educação enfrenta grandes desafios e destacam a necessidade da escuta das vozes do dissenso, muitas vezes tidas como manifestos de revoltas que precisam ser silenciadas. Para esses autores, cabe à pesquisa em educação “criar espaços para a articulação dessas vozes que se encontram nas entranhas de nossas terras e de nossa gente” (STRECK; ADAMS, 2014, p. 13). A pesquisa que escuta e dialoga com essas vozes tem condições de alargar e aprofundar conhecimentos que contribuam para as suas realidades.

A criação de espaços para articulação das vozes silenciadas remete-nos a outro desafio que é o de potencializá-las para que falem e criem outros espaços de escuta. Conforme Garcia, (2003) o investigador social pode contribuir com esse processo se estiver comprometido com a mudança social. Pesquisamos para quê? Pesquisamos para quem? Com quem pesquisamos? A busca pela resposta a tais perguntas pode levar a uma “ruptura epistemológica, em que ciência e senso comum, separados na primeira ruptura epistemológica, se aproximem” (GARCIA, 2003, p. 34). A construção de um paradigma científico não hegemônico e capaz de dialogar com os saberes tradicionais e com um projeto de sociedade democrática só será possível com práticas de pesquisa comprometidas com a emancipação de colaboradores e colaboradoras de pesquisa.

Nessa direção, abre-se uma contribuição importante para as pesquisas em educação junto aos jovens em situação de privação de liberdade: a de estabelecer diálogo com os seus saberes para buscar caminhos às suas demandas específicas.

Em geral, os jovens em privação de liberdade têm histórico de invisibilidade na família, na comunidade e na escola. As necessidades específicas desse público são ignoradas pelo poder público. Uma recente pesquisa sobre o perfil de jovens que cumprem medidas de internação em unidades socioeducativas do Rio de Janeiro evidenciou que a ausência de escolarização e exploração no trabalho é a realidade desses jovens. O fracasso da escola na vida deles é uma constante (MENDES, JULIÃO, 2018). 84,4% dos jovens em unidades Socioeducativas pertencem às facções criminosas que substituem a atuação do Estado nas favelas e comunidades em que moram.

Partimos da compreensão de que a condição de jovens em situação de privação de liberdade não está deslocada de suas histórias de exclusão e opressão em nossa sociedade desigual, originadas por processos de exploração e colonialidade inerentes ao modo de produção capitalista.

Os pesquisadores em educação de jovens em situação de privação de liberdade devem estar atentos que esses colaboradores podem aprender a dizer a sua palavra. A condição juvenil força-nos a pensar no futuro, ao mesmo tempo que nos faz refletir sobre as suas histórias e construir outras histórias.

Nos trabalhos de Onofre (2009), as perspectivas metodológicas assinaladas vão ao encontro das práticas colaborativas e na certeza de que jovens tem muito a dizer e sabem dizer. Ao dizerem suas palavras, eles podem se compreender como sujeitos de suas histórias.

Tomando nossos estudos por este ângulo metodológico, os procedimentos adotados têm buscado se caracterizar por um fazer colaborativo de produção de conhecimento e de busca de alternativas juntamente com os sujeitos atores da educação escolar: os professores e os alunos. Na relação pesquisador com pesquisado, cabe destacar a importância de ambos se perceberem como sujeitos do processo de construção do conhecimento, mediante uma relação de reciprocidade construída pela relação dialógica e pelo compartilhar de experiências e conhecimentos (ONOFRE, 2009, p. 67).

Os pesquisadores do campo da educação e privação de liberdade têm realizado estudos que nos sugerem caminhos metodológicos e epistemológicos na direção contrária à colonialidade e à produção científica padronizada. O papel do pesquisador em educação (em geral, também educador) deve ser o de compreender outras maneiras de ser e de saber. Onofre e Francisco (2016, p. 274) analisam que cabe ao educador social,

(...) compreender as condições e experiências de vida, como também o exercício de uma ação política para com os segmentos marginalizados pela sociedade, com o intuito de acompanhar com maior clareza suas representações e visões de mundo.

Apresenta-se, assim, um desafio para o pesquisador: a intersubjetividade no fazer pesquisa. Em outras palavras, ultrapassar os dualismos dos mundos dos de fora da privação e os de dentro e construir uma comunicação possível entre pesquisadores e colaboradores da pesquisa. Os jovens podem se ver como sujeitos desse mundo e de sua própria história. Por vezes, o direito de serem vistos como agentes da própria história foi-lhes garantido apenas quando figuraram como infratores da lei.

## **Entre considerações, provocações e convite...**

O estudo e a compreensão dos conceitos educação, formação humana e alteridade, conscientização, dialogicidade, humanização, libertação e colonialidade se constituem em um aporte teórico que nos leva ao compromisso social e político enquanto pesquisadores. Não é

possível, ao nosso ver, a compreensão desses conceitos e permanecer em uma prática de pesquisa descolada da realidade ou comprometida com manutenção das relações sociais de dominação e opressão vigentes.

Certamente, o mundo é antes de mais nada um movimento constante e ser pesquisador é buscar alternativas de aprender nesse movimento e abrir horizontes para que possamos vivenciar a dúvida, o estranhamento.

Nessa perspectiva, neste artigo, buscamos problematizar que a lógica moderna do conhecimento não é superior e mais científica e que a consciência da posição de onde se fala e a clareza do que se está falando, constituem condições fundamentais para os caminhos e desenvolvimento de uma pesquisa. Não se trata, pois, de uma metodologia maior ou menor, mas admirar outras possibilidades que promovem perplexidades e encantamentos. Faz-se necessário, alargar os sentidos do fazer pesquisa: o que somos e o que podemos ser a partir do encontro com a alteridade?

Se assumimos o compromisso social e político com os colaboradores, nossas opções metodológicas para a pesquisa em práticas sociais buscarão por relações dialógicas, humanizantes e libertadoras na educação em espaços de privação de liberdade e uma compreensão crítica desse fenômeno.

Não se trata, pois, de dar a voz às pessoas em privação de liberdade! Elas possuem voz e se expressam de várias maneiras, embora muitas vezes essas maneiras sejam silenciadas violentamente ou não ouvidas. A postura do dar voz ao outro nos coloca como pesquisadores que pretendem desbloquear o lugar de inferior das pessoas em privação de liberdade – assumimos a postura da sua não existência, produzida pela epistemologia e pela racionalidade hegemônica em lugar de relações mais ecológicas entre os diferentes lugares de legitimidade (SANTOS, 2006). Trata-se de ouvi-las com respeito, de uma escuta solidária.

Conhecer e pesquisar para a diferença desmonta a falácia do consenso, da categoria que produz a organização, pois busca as dobras, os escapes, as brechas, as linhas de fuga tornadas inaudíveis pelos modos abissais de conhecer e pesquisar. Estamos a propor alternativas aos modos epistemicidas de conhecer do Norte que subalternizam tudo o que busca trabalhar na diferença e no imprevisível.

Não estamos fora nem dentro; nem afirmamos nem negamos: indagamos. Fazer pesquisa vai além de modos de fazer pesquisa: está atravessada por quem somos e pelo lugar de onde pensamos. Assim como o mundo é o movimento de investigar: as respostas são provisórias e cambiantes, são possibilidades.

Encerramos trazendo Larrosa (2014, p. 41),

É preciso manter a porta fechada, não deve deixar entrar o sábio, o especialista, o moralista, o investigador, construído pela maquinaria da pesquisa, pelo mercado da pesquisa. E é preciso fazer com que o trabalho não seja assimilado pelos dispositivos de administração e gestão dos indivíduos e das populações, pelas formas do biopoder a serviço das quais está a indústria da pesquisa.

Nosso momento é de incertezas, inventividades, de sobrevivência diante das muitas pandemias sanitária, econômica, política e acadêmica. Fica o convite: pensar a pesquisa de maneira ecológica e que vá se desvelando e sendo experimentada ao sabor da diferença. Não há como saborear a diferença com o paladar colonializado...; há outros tons, vozes, ecos, silêncios e silenciamentos na educação para as pessoas em privação de liberdade!

## Referências

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 2007.

DUSSEL, Enrique. Alguns princípios para uma ética ecológica material de libertação (relações entre a vida na terra e a humanidade). In: PIXLEY, Jorge (Coord.). **Por um mundo diferente: alternativas para o mercado global**. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 23-35.

FIORI, Ernani M. Aprender a dizer a sua palavra In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. p. 5-11. (on line).

\_\_\_\_\_, Ernani M. O fio condutor de um pensamento itinerante. In: \_\_\_\_\_. **Metafísica e história** (textos escolhidos, v.1). Porto Alegre: L&PM, 1991. p. 32-52.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 11ª ed. 23ª Reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_, Paulo. *À sombra desta mangueira*. 11. ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GARCIA, Regina L. Para quem investigamos – Para quem escrevemos: Reflexões sobre a responsabilidade social do pesquisador. In: MOREIRA, Antônio F.; SOARES, Magda.; FOLLARI, Roberto A., GARCIA, Regina L. (Orgs.). **Para quem investigamos – Para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 11-25.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LIMA, Telma C. S. de; MIOTO, Regina T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: uma pesquisa bibliográfica. **Rev. Katálisis**, Florianópolis, v. 10, n. spe, p. 37- 45, 2007. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-49802007000300004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802007000300004&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 03 out. 2019.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Modernidade, colonialidade e a colonialidade do ser. In: SANTOS, Boaventura S.; MENESES, Maria P. Epistemologias do sul. In: SANTOS, Boaventura de S.; MENESES, Maria P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 410 – 443

MALDONADO-TORRES, Nelson. Transdisciplinaridade e decolonialidade. **Soc. esta-**

do., Brasília, v. 31, n. 1, p. 75-97, Apr. 2016. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-69922016000100075&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922016000100075&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 07 Jan.2021.

MENDES, Cláudia e JULIÃO, Elionaldo F. (Coord.) **Trajetórias de vida de jovens em situação de privação de liberdade no Sistema Socioeducativo do Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: DEGASE, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

ONOFRE, Elenice M. C. Processos educativos em espaços de privação de liberdade. Revista de Educação PUC-Campinas, [S.l.], n. 27, abr. 2012. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/67/56>>. Acesso em: 07 jan. 2021.

ONOFRE, Elenice M. C.; FERNANDES, Jarina R.; FERREIRA GODINHO, Ana C. A EJA em contextos de privação de liberdade: desafios e brechas à educação popular. **Educação**, v. 42, n. 3, p. 465-474, 2019.

ONOFRE, Elenice M. C.; FRANCISCO, Julio C. Educação não escolar na Fundação CASA – SP: jovens em situação de privação de liberdade e construção de projetos de vida. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 15, n. 66, p. 267–277, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8643714>. Acesso em: 8 jan. 2021.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de S.; MENESES, Maria P. (Orgs.): **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 84 – 131

SANTOS, Boaventura de S.; MENESES, Maria P. (Orgs.). Introdução In: \_\_\_\_\_. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 15 – 27.

SANTOS, Boaventura de S. Ecologia dos saberes. In: \_\_\_\_\_. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de S. **A crítica da razão indolente: contra do desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2001.

STRECK, Danilo R., ADAMS, Telmo. **Pesquisa participativa, emancipação e (des)colonialidade**. Curitiba: CRV, 2014.

SÜSSEKIND, Maria Luiza; PELLEGRINI, Raphael. Os ventos do Norte não movem moinhos. In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael; SAMPAIO, Carmem Sanches. **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018. p. 143-162.

**Recebido em:** 20 de janeiro de 2021.

**Publicado em:** 20 de abril de 2021.



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

DOI: <https://doi.org/10.29378/plurais.2447-9373.2021.v6.n1.11706>

# OS MODELOS DE OFERTA DA EDUCAÇÃO EM PRISÕES NO BRASIL E A CONSTRUÇÃO DO SEU PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

*Roberto da Silva*<sup>1</sup>

Universidade de São Paulo

<http://orcid.org/0000-0001-8195-8664>

*Marineila Aparecida Marques*<sup>2</sup>

Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo

<http://orcid.org/0000-0002-3842-0401>

## RESUMO:

A aprovação das Diretrizes Nacionais para a Oferta da Educação em Estabelecimentos Penais em 2009 abriu o caminho para a discussão em torno da pertinência de um projeto político pedagógico para o sistema penitenciário brasileiro, assentado nos dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e da Lei de Execução Penal. Nesse sentido o projeto político pedagógico – PPP, das prisões possibilita a salutar complementaridade entre a legislação educacional e penal, favorece a articulação entre políticas setoriais, potencializa a sinergia entre as ciências pedagógicas e jurídicas e mobiliza distintos campos profissionais em torno de objetivos comuns. Tomando a Pedagogia Social como a sua inspiração teórica, o artigo explora a legislação e a produção teórica do GEPÊPRIVAÇÃO (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação em Regimes de Privação da Liberdade) para discutir os modelos de oferta da Educação em prisões no Brasil, as potencialidades da Educação para impactar positivamente a Execução Penal, aponta os avanços e retrocessos na política criminal e penitenciária e conclui pela potencialização das prerrogativas que a LDB concede à Educação de Jovens e Adultos para a construção de um Projeto Político Pedagógico para a Educação em prisões no Brasil que atenda às determinações da Resolução CNE/CEB nº 3, de 15 de Junho de 2010.

**Palavras Chave:** Diretrizes Nacionais. Projeto Político Pedagógico. Educação em Prisões.

## ABSTRACT:

### THE SUPPLY MODELS OF PRISON EDUCATION IN BRAZIL AND THE CONSTRUCTION OF ITS POLITICAL PEDAGOGICAL PROJECT

The approval of the National Guidelines for the Offer of Education in Penal Establishments in 2009, paved the way for the discussion around the pertinence of a political pedagogical project for the Brazilian prison system, based on the provisions of the Law of Directives and Bases of Education and the Penal Execution Law. In this sense, the political pedagogical project - PPP, of the prisons enables the healthy complementarity between the educational and penal legislation, favors the articulation between sectorial policies, enhances the synergy between the pedagogical and legal sciences and mobilizes different professional fields around common objectives. Taking Social Pedagogy as its theoretical inspiration, the article explores the legislation and the theoretical production of GEPÊPRIVAÇÃO (Group of Studies and Research on Education in Deprivation of Liberty) to discuss the models of education provision in

---

1 Doutor em Educação (USP). Professor Livre Docente da Pós-Graduação em Educação (USP). Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação em Regimes de Privação da Liberdade (GEPÊPRIVAÇÃO). E-mail: [kalil@usp.br](mailto:kalil@usp.br)

2 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (USP). Supervisora de Ensino junto à Diretoria de Ensino da Região Centro Oeste, da Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo. E-mail: [marineila@usp.br](mailto:marineila@usp.br)

prisons in Brazil, the Education's potential to positively impact Criminal Execution, points out the advances and setbacks in criminal and penitentiary policy and concludes by strengthening the prerogatives that LDB grants to Youth and Adult Education for the construction of a Political Pedagogical Project for Education in prisons in Brazil that meets the provisions of Resolution CNE / CEB nº 3, of June 15, 2010.

**Keywords:** National Guidelines. Pedagogical Political Project. Education in Prisons.

## RESUMEN:

### LOS MODELOS DE OFERTA DE EDUCACIÓN PENITENCIARIA EN BRASIL Y LA CONSTRUCCIÓN DE SU PROYECTO POLÍTICO PEDAGÓGICO

La aprobación de los Lineamientos Nacionales para la Oferta Educativa en Establecimientos Penales en 2009, abrió el camino para la discusión en torno a la pertinencia de un proyecto político pedagógico para el sistema penitenciario brasileño, basado en las disposiciones de la Ley de Directrices y Bases de Educación y la Ley de Ejecución Penal. En este sentido, el proyecto político pedagógico - PPP, de las cárceles posibilita la sana complementariedad entre la legislación educativa y penal, favorece la articulación entre políticas sectoriales, potencia la sinergia entre las ciencias pedagógicas y jurídicas y moviliza diferentes campos profesionales en torno a objetivos comunes. Tomando como inspiración teórica la Pedagogía Social, el artículo explora la legislación y la producción teórica del GEPÉPRIVAÇÃO (Grupo de Estudios e Investigaciones sobre Educación en Privación de Libertad) para discutir los modelos de provisión de educación en las cárceles en Brasil, el El potencial de la educación para impactar positivamente la Ejecución Penal, señala los avances y retrocesos en la política penal y penitenciaria y concluye fortaleciendo las prerrogativas que otorga LDB a la Educación de Jóvenes y Adultos para la construcción de un Proyecto Político Pedagógico para la Educación en las cárceles. en Brasil que cumple con las disposiciones de la Resolución CNE / CEB nº 3, de 15 de junio de 2010.

**Palabras clave:** Lineamientos nacionales. Proyecto Político Pedagógico. Educación en las Cárceles.

## Introdução

A conveniência de discutir um projeto político pedagógico para o sistema penitenciário brasileiro decorre da aprovação das Diretrizes Nacionais para a Oferta da Educação em Estabelecimentos Penais, aprovada pela Resolução Nº 3, de 11 de março de 2009, do CNPCP e homologado pelo Ministério da Educação por meio da Resolução CNE nº 2, de 19 de Maio de 2010.

A implantação das *Diretrizes Nacionais para a oferta da Educação em Estabelecimentos Penais* no Brasil é orientada por três eixos que envolvem, de forma articulada, o sistema público de ensino e a Execução Penal, seja por meio dos ministérios da Educação e da Justiça, seja por meio das ações entre secretarias da Educação e da Administração Penitenciária ou equivalente nos estados.

O Eixo A (*Gestão, Articulação e Mobilização*) orienta a formulação, execução e monitoramento da política pública para a educação nas prisões, inclusive com a participação da sociedade civil, prática coletiva comum na seara da Educação, mas nova para a administração penitenciária e a execução penal.

O Eixo B (*Formação e valorização dos profissionais envolvidos na oferta*) indica que a Educação nas prisões deve atender, além das óbvias necessidades dos presos, as necessidades de formação continuada e permanente de educadores, agentes penitenciários e operadores da Execução Penal.

O Eixo C (*Aspectos pedagógicos*) impõe aos estados a obrigatoriedade da criação de seus próprios projetos políticos pedagógicos, com base nos fundamentos conceituais e legais da Educação de Jovens e Adultos, bem como os paradigmas da educação popular, calcada nos princípios da autonomia e da emancipação dos sujeitos do processo educativo.

Como se depreende da análise destes três eixos e do conjunto das Diretrizes, o PPP das prisões possui uma dimensão orgânica e estruturante para as ações de múltiplos atores (projeto); impacta a Execução Penal, os procedimentos disciplinares e a rotina prisional (político); e organiza as condições de ensino, o tempo, o espaço e o currículo (pedagógico).

Como a mais nova fronteira da Educação, o PPP das prisões possibilita a salutar complementaridade entre a legislação educacional e legislação penal - LDB (BRASIL, 1996) e Lei de Execução Penal (BRASIL, 1984) -, favorece a articulação entre políticas setoriais – Educação, Trabalho, Saúde, Segurança Pública e Serviço Social -, potencializa a sinergia entre duas ciências – Pedagogia e Direito Penitenciário – e mobiliza distintos campos profissionais – professores e agentes penitenciários – em torno de objetivos comuns.

Por meio do Decreto nº 7.626, de 2011, foi promulgado o Plano Estratégico de Educação no Âmbito do Sistema Prisional, por meio do qual se impôs a todos os estados brasileiros a obrigatoriedade de construírem o seu Plano Estadual de Educação nas Prisões, de onde emerge, implícita ou explicitamente o projeto político pedagógico.

O Artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 2, de 19 de maio de 2010 define que,

As atividades laborais e artístico-culturais deverão ser reconhecidas e valorizadas como elementos formativos integrados à oferta de educação, podendo ser contempladas no **projeto político-pedagógico** como atividades curriculares, desde que devidamente fundamentadas (grifo nosso).

A prática observada no estado de São Paulo para construção do projeto político pedagógico constitui um parâmetro seguido por todos os demais estados brasileiros, ou seja, existe uma Norma Regimentais Básica para as Escolas Estaduais, que faz uma série de recomendações e dá orientações para quanto à elaboração do projeto político pedagógico e do regimento escolar, que deverá ser validado por uma instância do sistema de ensino, tal como uma Diretoria de Ensino.

O Artigo 1º das Normas Regimentais do Estado de São Paulo para as escolas estaduais

As escolas mantidas pelo Poder Público Estadual e administradas pela Secretaria de Estado da Educação, com base nos dispositivos constitucionais

vigentes, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no Estatuto da Criança e do Adolescente, respeitadas as normas regimentais básicas aqui estabelecidas, rege-se-ão por **regimento próprio a ser elaborado pela unidade escolar** (Grifo nosso).

O Artigo 84 da mesma norma reforça que “Incorporam-se a estas normas e ao regimento de cada escola estadual as determinações supervenientes oriundas de disposições legais ou de normas baixadas pelos órgãos competentes”.

Isso quer dizer que entre 70 e 80% do projeto pedagógico de uma escola é previamente prescrito pelo respectivo sistema de ensino, ficando entre 20 e 30% para atendimento a especificidades locais e para cumprimento pró-forma dos artigos 14 e 15 da LDBN que atribuem relativo grau de autonomia administrativa, pedagógica e financeira à unidade escolar.

São mais de 226 mil escolas nos 26 estados e Distrito Federal (INEPDATA, 2019) organizadas segundo esta mesma lógica e precisamos desta referência para entendermos a forma de elaboração do Projeto Político Pedagógico para a Educação em Prisões no Brasil.

Sendo o sistema prisional de responsabilidade predominantemente dos estados federados, a oferta da Educação para as pessoas privadas da liberdade e efetivada por uma diversidade de modelos em cada estado brasileiro, conforme se verifica no quadro a seguir.

**Quadro 1.**

MODELO DE OFERTA	ESTADO	CARACTERÍSTICAS
Escola de Referência ou Escola Vinculadora  Escola Certificadora	Acre, Alagoas, Espírito Santo, Minas Gerais, Piauí, Rio Grande do Norte, São Paulo, Sergipe	Trata-se de uma escola regular, sediada na comunidade, na qual são lotados os professores que lecionam na prisão e matriculados presos e presas que queiram estudar. Esta escola faz todos os registros escolares e emite a documentação escolar necessária.
Escola Penitenciária	Amapá, Amazonas, Pernambuco, Rio de Janeiro, Tocantins	E o modelo mais antigo existente no Brasil, em que a Escola está situada dentro da unidade prisional, com toda sua estrutura e equipe. Por determinação de lei elas tiveram que adotar nomes convencionais para que a documentação escolar, certificados e diplomas não identifiquem a Penitenciária como local de estudos.
Anexos e Extensões	Bahia, Goiás, Maranhão, Roraima	Trata-se de uma escola regular que mantém anexos e/ou extensões em uma ou mais unidades prisionais. Professores, presos e presas que estudam tem esta escola como referência para efeito de trabalho, matrícula e documentação escolar.
CEEJA	Ceará, Pará, Paraíba, Paraná, Rio Grande do Sul, Rondônia, Santa Catarina	Professores são vinculados a um Centro de Educação de Jovens e Adultos, que também recebe a matrícula de presos e presas que queiram estudar.
Escola Polo	Distrito Federal, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul	Uma única escola (Centro Educacional 01 - DF), (Nova Chance -MS) e Regina Bettini - MS) centraliza em todo o estado a vinculação institucional de professores e a matrícula de todos os presos e presas que estejam estudando.

**Fonte:** Compilação do autor a partir dos Planos Estaduais de Educação em Prisões<sup>3</sup>.

3 Planos Estaduais de Educação em Prisões. Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN/

Por imposição da Resolução CNE/CEB nº 2, de 2010, a Educação em prisões deve ser ofertada por profissionais do quadro regular do magistério, o que inibiu a atuação das fundações estaduais (FUNAP), que assumiam tais atribuições no Distrito Federal e no Estado de São Paulo.

Nos modelos referenciados acima, cada um apresenta suas vantagens e desvantagens, mas quando se considera do ponto e vista de um Projeto Político Pedagógico, é possível evidenciar algumas características.

As escolas de Referência, Vinculadoras e Certificadoras, por exemplo, tem um PPP para atendimento regular de seus alunos, de seus professores e de sua comunidade, mas ao atender a população prisional de sua vizinhança tem dificuldades em atender às especificidades deste novo público, proporcionar formação especializada para seus professores e de empregar material didático pedagógico apropriado para o contexto prisional.

A ausência de um quadro administrativo próprio para atender a prisão, inexistência de uma direção específica, de equipe pedagógica, de coordenação e de supervisão duplica o trabalho administrativo desta unidade escolar, com matrículas, rematrículas, transferências, controle de ponto e professores, registro de vida escolar e emissão de documentos. Impensável esta mesma escola lidar com dois PPPs, um para atendimento regular e outro para atendimento do sistema prisional.

A Escola Penitenciária, modelo mais antigo existente no Brasil, por estar instalada dentro de um complexo penitenciário, pode ter secretaria, sala de professores, biblioteca, direção própria, coordenação pedagógica, supervisão, quadro docente e quadro de apoio administrativo, podendo exercer bastante autonomia em relação a um PPP.

Em seu desfavor pesa a discussão semântica quanto à propriedade e pertinência do nome Escola Penitenciária, que pode sugerir uma prática pedagógica orientada para reforçar as praticas do encarceramento e de tudo o que isso pode significar, como a estigmatização, a submissão, o aprender a viver preso, além do fato de que a nomenclatura foi apropriada para se referir a uma instância de formação de pessoal penitenciário, hoje renomeada em alguns estados para Academia Penitenciária ou Escola de Administração Penitenciária.

Por força de imposição da legislação, as escolas penitenciárias precisaram alterar a nomenclatura, adotando nomes convencionais, para que a documentação escolar emitida em favor de seus alunos não contribuísse no processo de estigmatização com a identificação de Escola Penitenciária.

---

MJSP), Disponível em <https://www.gov.br/depen/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-esporte-e-cultura/educacao-esporte-e-cultura>. Consultado em 30 Out. 2020.

O modelo de anexos e extensões é a própria expressão do tradicional puxadinho, espaço provisório e adaptado para sala de aula, sem qualquer infraestrutura de apoio à atividade docente.

A vinculação da Educação Prisional a um centro ou núcleo de Educação de Jovens e Adultos, quando este destinado exclusivamente à população presa apresenta mais vantagens do que desvantagens, dada a liberalidade que a LDB permite a esta modalidade de ensino e à flexibilidade que ela pode ter para atender segmentos específicos.

Deste que o centro ou núcleo tenha infraestrutura própria, direção, coordenação, supervisão, quadro docente, equipe de apoio administrativo, é possível ter e executar um PPP de maneira bastante razoável, proporcionando formação específica aos seus docentes e desenvolvendo material didático apropriado ao contexto prisional, além de poder realizar os exames de certificação e de aliar à Educação Básica a Educação Técnica e Profissional.

O modelo da Escola Polo, adotada no Distrito Federal, no Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, dada a exclusividade do atendimento à população prisional, apresenta mais vantagens do que desvantagens na execução de um PPP próprio, pois tendo todos os elementos e insumos que conformam uma unidade escolar, pode orientar sua vocação integralmente para a Educação Prisional e tornar-se referência para a área no estado, inclusive para a formação inicial e continuada de seus docentes e no desenvolvimento e material didático pedagógico próprio e específico para este contexto.

Sua desvantagem mais saliente está na questão da logística, que faz com que a sede da escola esteja muito distante das unidades prisionais onde acontece a Educação.

## **Condicionantes e determinantes do PPP da Educação em prisões**

Como a mais nova fronteira da Educação, contemplada no eixo epistemológico da Educação de Jovens e Adultos tal qual se pratica no Brasil, sob orientação do já antigo Parecer CFE nº 699/72, que atribui à EJA três funções básicas: reparadora, equalizadora e permanente ou qualificadora, a Educação em Prisões requer uma nova arquitetura pedagógica, com redefinição das atribuições dos profissionais que exercem a custódia da pessoa privada da liberdade e uma nova concertação entre as várias ciências que atuam no contexto prisional.

Em ensaios anteriores do GEPÊPRIVAÇÃO, Roberto da Silva e Fábio Aparecido Moreira apontaram que,

Muitos estudos, desde pesquisas acadêmicas, observações diretas por parte de educadores profissionais, relatórios produzidos por investigações judiciárias e parlamentares até monitoramentos realizados por entidades de defesa dos direitos humanos, assinalam que os programas educativos em estabelecimentos

penitenciários são inadequados, de baixa qualidade e de pouca frequência por um único motivo: incompatibilidade entre os objetivos e metas da Educação e os objetivos e metas da pena e da prisão. (SILVA, MOREIRA, 2006, p. 12).

O título do artigo acima citado é *Objetivos educacionais e objetivos da reabilitação penal: o diálogo possível*, e este diálogo é revisitado agora à luz da Resolução CNE/CEB nº 2, de Maio de 2010, que no Inciso I do Artigo 3º determina que “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”.

Diante deste imperativo legal os mesmos autores acima referenciados advertem que

Esta incompatibilidade [acima citada] não é de ordem epistemológica, ainda que se possa afirmar que a condição de confinamento prolongado, a necessidade de rápida adaptação a um ambiente hostil marcado pela cultura da violência e a perda de referenciais de valor sejam capazes de suscitar outras formas de saberes e de produção de conhecimentos. [...] A incompatibilidade, diria eu, é de ordem conceitual. Enquanto prevalecer a concepção de prisão como espaço de confinamento, de castigo, de humilhação e de estigmatização social a Educação não terá lugar na terapia penal, limitando-se a ser, como efetivamente tem sido, apenas mais um recurso a serviço da administração penitenciária para ocupar o tempo ocioso de alguns poucos presos e evitar que se envolvam em confusões.

Isso quer dizer que precisamos dar eficácia ao princípio do regime de colaboração, tão enfaticamente colocado no artigo 211 da Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, nos Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADEs), na Resolução CNE/CEB 1, de 23 de janeiro de 2012, na Lei de Consórcios, de 6 de abril de 2005, no Decreto nº 6.017, de 17 de janeiro de 2007, no artigo 7º do Plano Nacional de Educação (PNE) (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014), que dizem: “A União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios atuarão em regime de colaboração, visando ao alcance das metas e à implementação das estratégias objeto deste Plano.

Ora, a Educação é marcada pela intencionalidade e para isto se serve do espaço, do tempo, da progressividade dos conteúdos, do método, da didática, do controle e da avaliação e visa alcançar seus objetivos em médios e longos prazos e é preciso entender nesta nova arquitetura pedagógica as atribuições e competências dos entes nomeados na Resolução CNE/CEB que baliza este estudo.

Neste sentido, a atribuição do município na oferta da Educação em Prisões deveria ser na oferta da Educação de Jovens e Adultos, especialmente em relação à alfabetização e ao Ciclo I do Ensino Fundamental e não em relação à Educação Infantil, pois prisão não é lugar para crianças.

A propósito, é oportuno a Educação se posicionar contrariamente à Lei nº 11.942, de 2009, que alterou a Lei de Execução Penal (BRASIL, 1984) para instituir a “creche para abrigar crianças maiores de 6 (seis) meses e menores de 7 (sete) anos, com a finalidade de assistir a criança desamparada cuja responsável estiver presa.” Esta lei é uma clara violação dos artigos 5º e 6º de outra lei – 8.069/90 - o Estatuto da Criança e do Adolescente que assim determina

Art. 5º Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.

Art. 6º Na interpretação desta Lei levar-se-ão em conta os fins sociais a que ela se dirige, as exigências do bem comum, os direitos e deveres individuais e coletivos, e a condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento.

A Organização das Nações Unidas (ONU) aprovou em 14 de Dezembro de 1990 a Resolução nº. 45/110 intitulada *Regras Mínimas para a Elaboração de Medidas não Privativas de Liberdade, também conhecida como Regras de Tóquio*, orientando a todos os países a aplicação de sanções alternativas à prisão, reservando-se o encarceramento somente para atos de maior poder ofensivo ou para agentes que apresentem maior grau de periculosidade.

Segundo o espírito desta Resolução, o Brasil deveria encontrar urgentemente outras formas de responsabilização criminal da mulher sentenciada pelo cometimento de crimes que não seja o encarceramento. A concessão (SIC) da Lei nº 11.942 para que a mulher possa ficar com seus filhos pequenos dentro da prisão durante o cumprimento da sentença só agrava o problema e impõe ao município uma atribuição que distorce suas finalidades originárias.

## **Relação entre educação e execução penal e seus impactos**

Preliminarmente há que se lembrar que segundo o Artigo 3º da Lei nº 7.210 de 11 de Julho de 1984 “Ao condenado e ao internado serão assegurados todos os direitos não atingidos pela sentença ou pela lei”, logo impõe-se ao estado, suas agências e seus agentes a difícil tarefa de assegurar ao condenado a preservação de todos os seus demais direitos não atingidos pela sentença.

No meio jurídico ainda não há definições precisas e definitivas quanto à superveniência de um Direito Penitenciário ou de um Direito Educacional, que nos parece seria o campo adequado para a discussão quanto às intersecções entre o exercício do direito à Educação de pessoas privadas da liberdade e as regras da execução penal vigentes em estabelecimentos penais.

Em dezembro de 2019, o Congresso Nacional aprovou a Emenda Constitucional 104 que instituiu a Polícia Penal como órgão responsável pela segurança dos estabelecimentos prisionais dos estados. A medida foi comemorada pelos sindicatos dos então denominados Agentes Penitenciários, mas lamentada pelas organizações de direitos humanos e pela Educação e por algumas razões bem simples.

Ainda que a categoria profissional e seus órgãos de representação tenham comemorado a iniciativa, para a Educação em Prisões isso significa um injustificável retrocesso, pois uma coisa é estender o Direito à Educação a agentes penitenciários civis que, de resto, tem as mesmas origens sociais e apresentam as mesmas necessidades educacionais dos presos sob sua responsabilidade. Outra coisa muito diferente é pensar a educabilidade social de pessoas fardadas, armadas, que são treinadas para obedecer ordens hierárquicas sem questioná-las e que, na nossa prática cotidiana, é a principal fonte de violação de direitos humanos no Brasil.

Na intersecção entre Educação e Execução Penal, entretanto, pode-se pensar em possíveis sinergias, interpenetrações e impactos positivos.

A segurança penitenciária, por exemplo, é sinônimo de altas muralhas, fossos no seu entorno, cães de vigilância e homens grandes e fortes armados até os dentes, com um só propósito: evitar a fuga do preso. Para a Educação, segurança advém de uma relação de confiança entre as partes, de reconhecimento da autoridade moral do professor e do desejo de ser conduzido pelos caminhos do conhecimento, da descoberta e da liberdade.

Reorganização do espaço físico. Nem todas as unidades prisionais possuem instalações próprias para escola ou alas de aulas, configurando um perímetro educacional. Entretanto, a possibilidade de se ter alas, raios, pavilhões ou módulos destinados aos presos que estudam pode se constituir em um diferencial desejável por parte dos presos, menos problemático para a administração penitenciária e mais humanizado do ponto de vista das relações humanas e sociais que se estabelecem no cárcere.

Transformar as assistências em Educação. Está definitivamente superado o paradigma assistencialista inscrito nos artigos 10 e 11 da Lei de Execução Penal e devem ser substituídos pelo paradigma da Educação patrimonial (I material), em Saúde, para os direitos (III -jurídica), para a cidadania (V – social) e para os valores (VI – religiosa), reorientando a atuação dos respectivos profissionais e de suas ciências para se colocarem a serviço da reabilitação do preso e não como meros sucedâneos da Justiça para a elaboração de laudos e pareceres.

Substituição da relação prêmio/castigo pela prevalência de direitos. Tudo na prisão é barganhável a partir desta relação: onde morar, quando trabalhar, as assistências, saídas tempo-

rárias, visita íntima, acesso ao telefone, etc; em detrimento do exercício de legítimos direitos. A Educação não barganha nada e reconhece a cada um seus direitos proporcionalmente aos seus esforços, empenho e rendimento e não há quem não se felicite a si próprio por ter vencido etapas na sua trajetória educacional.

Substituição da exploração da mão de obra pela profissionalização. O baixo nível de escolaridade e a baixa qualificação profissional da população prisional no Brasil é uma das razões da exploração da mão de obra do preso, com remuneração vergonhosa, sem direitos previdenciários e trabalhistas e em qualquer possibilidade de aproveitamento deste trabalho quando em liberdade. A Educação é fundamental para a qualificação desta mão de obra seja na tarefa da alfabetização, da elevação da escolaridade ou da profissionalização propriamente dita e é desejável que o preso esteja cursando o Ensino Médio, pelo menos, para que a profissionalização seja efetiva e possa representar a aquisição de uma profissão que possa ser exercida quando em liberdade.

Formação de lideranças positivas. Devemos superar a cultura de que a liderança na prisão seja exercida pelos mais fortes, mais violentos ou com maior coleção de crimes cometidos, nas quais prevalece o medo e o temor e não o respeito. A Educação é o meio para desenvolver a capacidade de análise de situação e de conjuntura, aprimorar a argumentação e fomentar o senso crítico necessário para a tomada de posturas e de decisões.

Progressão escolar como quesito de avaliação da terapia penal. Qual melhor indicador de sucesso na contemporaneidade do que a taxa de escolarização de uma pessoa ou de uma população? Quando se verifica a escolaridade inicial no momento da prisão e a escolaridade ao final do cumprimento da sentença pode-se ter um indicador preciso quanto ao aproveitamento do tempo de pena por parte do preso. A continuidade dos estudos em liberdade pode ser, inclusive, uma das condicionalidades para a progressão de regime, desde que de forma consensual e com os devidos acompanhamentos.

## **O projeto político pedagógico para as prisões**

No livro *Educação na Cidade* (2001a), Paulo Freire, falando sobre sua experiência como secretário da Educação na cidade de São Paulo, apresenta sua concepção de construção de projeto político pedagógico:

Evidentemente, para nós a reformulação do currículo não pode ser algo feito, elaborado, pensado por uma dúzia de iluminados cujos resultados finais são encaminhados em forma de *pacotes* para serem executados de acordo ainda com as instruções e guias igualmente elaborados pelos iluminados. (FREIRE, 2001a, p. 24).

A necessidade de um projeto político pedagógico pode ser entendida como decorrência direta do processo de maturidade democrática pelo qual o Brasil passou recentemente. Uma característica deste processo foi a supressão de modelos referenciais para organizar a vida pessoal, familiar e social e a consequente valorização do indivíduo e de suas experiências.

Historicamente a religião forneceu os modelos de pai, mãe, filho, assim como os parâmetros para julgamento do que é certo ou errado e do que é bom ou mau.

Para a Educação é relativamente tranquilo trabalhar em função destes modelos previamente definidos, mas Freire adverte que “o educador comprometido com a construção de um projeto político transformador constrói sua docência voltada para a autonomia do educando, valorizando e respeitando a sua cultura, o seu acervo de conhecimentos e sua individualidade” (FREIRE, 1977a).

A Educação, mais do que qualquer outra área de conhecimento, aprendeu a trabalhar com a diversidade, gerando respostas que contemplam quase todo o espectro das necessidades educacionais diferenciadas (indígena, quilombola, gênero, opção sexual, deficiências, estrangeiros, hospitalizados etc.). Paulo Freire tratou da questão da diferença em *Pedagogia da Indignação* (2000), fazendo a defesa do multiculturalismo, no qual o direito de ser diferente em uma sociedade dita democrática, enquanto uma liberdade conquistada de cada cultura, também deve proporcionar um diálogo crítico entre as diversas culturas, com o objetivo de consolidar e ampliar os processos de emancipação.

Portanto, na ausência de modelos únicos, hegemônicos e culturalmente impostos cabe à comunidade, juntamente com a escola pública que a atende, definir de comum acordo o perfil do educando a ser formado.

As bases de um PPP coletivamente construído podem ser assim resumidas:

- que tipo de pessoas o Estado, a sociedade e a prisão querem formar?
- quais os recursos físicos, humanos e financeiros disponibilizados para a escola?
- como serão organizados os processos de ensino/aprendizagem, monitoramento e avaliação do projeto político pedagógico?

Cada Estado brasileiro possui conjunturas específicas tanto na Educação quanto no seu sistema penitenciário, mas há documentos de referência que podem subsidiar a formulação dos respectivos projetos. São eles:

1. Plano Estadual de Educação. Nos Estados em que ele existe é pertinente verificar se o mesmo faz alguma referência à Educação em prisões.
2. Plano Diretor do Sistema Penitenciário. Dentre suas 22 metas, merece atenção a Meta 15 (Educação e profissionalização), na qual se faz o detalhamento quanto ao nível de escolaridade de toda a população prisional no Brasil.

3. Plano Operativo Estadual de Saúde no Sistema Penitenciário. Desdobramento do *Plano Nacional de Saúde* no Sistema Penitenciário, que coloca a atenção à saúde do preso como atribuição do Sistema Único de Saúde (SUS).
4. Deliberações do Conselho Estadual de Educação sobre a oferta da Educação em Prisões ou, analogamente, sobre Educação de Jovens e Adultos e Educação Técnica e Profissional.

Observada a diretriz que determina ser a Educação em prisões obrigação do Estado por meio da articulação entre as secretarias que cuidam das prisões e da Educação, uma primeira definição a se fazer é quanto à forma de organização do sistema de ensino para atender as unidades prisionais.

O Mato Grosso do Sul, por exemplo, que iniciou a elaboração coletiva do seu plano estadual mesmo antes da homologação das Diretrizes Nacionais, atende 21 de suas 44 unidades prisionais por meio da *Escola Estadual Pólo Prof<sup>a</sup>. Regina Lúcia Anffe Nunes Betine*, criada em Dezembro de 2003.

Esta escola está credenciada pelo Conselho Estadual de Educação para oferecer todas as modalidades da Educação Básica, possui um quadro próprio de 60 professores e cinco coordenadores pedagógicos e cada unidade prisional atendida é concebida como uma extensão da escola. Este é o modelo que podemos chamar de *escola vinculadora* ou *escola pólo*.

O Estado de Santa Catarina, não obstante possuir desde 1975 uma denominada Escola Supletiva Penitenciária, faz o atendimento escolar da população prisional por meio dos seus 36 *Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJAs)*, diretamente subordinados a uma coordenação da Secretaria Estadual de Educação. Não obstante haver uma coordenação única para os 36 CEJAs, resguarda-se a autonomia de cada um na elaboração do seu PPP, caracterizando-se como um *modelo descentralizado* de atendimento.

No Mato Grosso existe desde 2009 a *Escola Estadual Nova Chance*, vinculada à Secretaria Estadual da Educação, que atende 19 das 60 unidades prisionais do Estado. Esta escola também se caracteriza como uma *escola vinculadora* e as unidades prisionais atendidas são concebidas como salas anexas da escola oficial.

Há ainda a possibilidade de que cada unidade prisional esteja diretamente vinculada à unidade escolar mais próxima ou que cada unidade prisional tenha sua própria escola, inclusive dotada das respectivas instituições auxiliares como grêmio, Conselho de Escola e Associação de Pais e Mestres.

Nos três estados aqui referenciados o Plano Estadual de Educação em Prisões foi concebido como as diretrizes estaduais para o tema, articulando secretarias e órgãos de governo; criando infraestrutura e logística; organizando as carreiras profissionais; estabelecendo atribuições

e competências e organizando as condições de oferta, fiscalização e avaliação da Educação nas prisões.

O projeto político pedagógico constitui o instrumento operacional por meio do qual a Escola Regina Betine, os CEJAs e a Escola Nova Chance definiram suas prioridades, objetivos e metas a serem alcançadas em determinado período de tempo. O modelo da *escola vinculadora* ou *escola pólo* possibilita que o PPP seja único para todo o Estado, abrangendo a totalidade das unidades prisionais atendidas.

Importante ressaltar que no âmbito de um plano estadual não há uma solução única para oferta da Educação em prisões.

Quando analisados os dados relativos ao perfil de escolarização da população prisional no Brasil, a alfabetização surge como um desafio ético a ser enfrentado pelo Estado e pela sociedade, pois inadmissível hoje a existência de analfabetismo entre jovens e adultos em sociedades contemporâneas. A elevação da escolaridade para cerca de 80% dos presos que não concluíram o Ensino Fundamental soa como uma ação reparadora face ao fato de ter sido negado a eles o Direito à Educação na idade apropriada.

Durante o processo de elaboração dos planos estaduais para a Educação em estabelecimentos penais nos estados de Mato Grosso do Sul, Santa Catarina e Mato Grosso, a análise dos dados de escolarização dos presos apontaram para a necessidade de que a Educação de Jovens e Adultos a ser oferecida assumisse modelagens diversas para atender às diferentes necessidades de homens e mulheres presos.

A primeira modelagem, para contemplar os presos que não são alfabetizados ou não exercitaram o direito constitucional à Educação Básica de nove anos foi, prioritariamente, nos sentidos de alfabetização e de *elevação da escolaridade*.

Cruzados os dados de escolaridade e de trabalho, entretanto, ficou evidente que são exatamente estes os presos que mais constantemente optam pelo trabalho em detrimento da Educação, por razões óbvias. Logo, a proposta de Educação para este contingente teve que, inexoravelmente, considerar a relação trabalho e Educação, possibilitada pelo conceito de “qualificação pelo trabalho” enunciado no Artigo 27, Inciso III, combinado com o Artigo 37, § 2º da LDB que autoriza, inclusive, o reconhecimento de conhecimentos e habilidades adquiridos por meios informais.

A segunda modelagem contemplou os que possuem o Ensino Fundamental completo, portanto exercitaram o direito constitucional à escolarização básica de nove anos, mas devem

ser estimulados à continuidade dos estudos com vistas à elevação, não apenas da escolaridade, mas também de suas competências técnicas relacionadas ao trabalho.

Os artigos 35, 36 e 41 da LDB autorizam o atendimento desta demanda por meio do Ensino Médio, no qual também podem ser aproveitados os conhecimentos e habilidades anteriormente adquiridos, resultando em certificação de Educação Profissional de Nível Médio com validade nacional e em uma profissão para o indivíduo quando em liberdade.

Uma terceira modelagem objetivou atender os presos que começaram, mas não concluíram o Ensino Médio e que, não obstante isso, exercem no interior da prisão ofícios indexados na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO). O Artigo 40 da LDB autoriza diferentes articulações da Educação Profissional, inclusive com o próprio ambiente de trabalho. A ênfase, neste caso, foi estimular a conclusão desta etapa, explorando as possibilidades também previstas nos artigos 39, 41 e 42 da LDB.

Os presos que possuem o Ensino Médio Completo podem se beneficiar da Educação Profissional, estes sim, no sentido de aprendizagem de uma profissão de nível técnico, como são os casos dos monitores de Educação (§2º do Artigo 9º das Diretrizes) e do Agente Prisional de Saúde (Art. 9º da Portaria Interministerial 1777, de 9.9.2003 que institucionaliza o Plano Nacional de Saúde no Sistema Penitenciário). Este Plano prevê a qualificação profissional de pelo menos 5% dos presos como Agentes Prisionais de Saúde, com formação equivalente ao do Agente Comunitário de Saúde.

Somente o uso destes dois dispositivos possibilita formar, de imediato, 25 mil presos para ajudar a enfrentar os graves problemas de saúde no sistema penitenciário. Usada a analogia e a mesma proporção para formação de presos como monitores de Educação seriam outros 25 mil auxiliares para os profissionais da Educação. Dadas as características que fazem com que a Saúde e a Educação possuam alto valor agregado na reabilitação e que os presos possuem, de modo geral, uma boa representação social destas profissões, mesmo quando exercida por outros presos, estas são duas profissões sociais de nível técnico capazes de impactar positivamente a cultura prisional, inclusive na formação de lideranças positivas dentre a população prisional.

Estas possibilidades estão regulamentadas no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (MEC, 2004) e as Diretrizes Nacionais fazem menção à “preparação especial” (formação pedagógica) que devem receber os presos para atuação no apoio aos profissionais da Educação, servindo a mesma orientação em relação aos profissionais da saúde.

Silva, Oliveira e Moreira apresentaram no artigo intitulado *Ciência, trabalho d Educação no sistema prisional brasileiro* (2016)

Todos os profissionais designados para prestar as assistências e os serviços estipulados pela Lei de Execução Penal, com exceção da assistência religiosa, são funcionários do Estado, inclusive os professores e instrutores de ofícios na Educação Técnica e Profissional. Essa conjugação de conhecimentos e de profissionais de diversas áreas de atuação em um mesmo campo de trabalho possibilita configurar o que Thomas Kuhn, no livro *A Estrutura das Revoluções Científicas*, denomina comunidade científica, com a seguinte definição:

Uma comunidade científica é formada pelos praticantes de uma especialidade científica. Estes foram submetidos a uma iniciação profissional e a uma educação similares, numa extensão sem paralelo na maioria das outras disciplinas. Neste processo, absorveram a mesma literatura técnica e retiraram dela muitas das mesmas lições. (KUHN, 1998, p. 220).

O tamanho e a complexidade do sistema penitenciário brasileiro apontam para alguns desafios que não podem ser enfrentados apenas pela Execução Penal. Como reverter a tradição punitivista da pena e da prisão para concebê-las em sua dimensão educacional e pedagógica? Como desconstruir a “pedagogia do crime” que impera no interior das prisões? Como fazer para que todos os profissionais que trabalham na prisão assumam as tarefas de Educação e de reabilitação do preso para o convívio social? E, finalmente, como fazer para que todas as ações e atividades desenvolvidas na prisão durante o cumprimento da sentença se constituam em meios de avaliação quanto à eficácia da terapia penal?

## Conclusão

Como se depreende dos objetivos deste artigo, a Educação pode impactar e influenciar positivamente a Execução Penal, desde que cumpridas as determinações da Resolução CEB/CNE nº 2 de que a Educação seja atribuição conjunta das secretarias de Educação e da Administração Penitenciária e que estas criem as estruturas necessárias para viabilizar, de parte a parte, a infraestrutura, a reforma dos regimentos internos, a elaboração de um projeto político pedagógico e a qualificação técnica e profissional de todos os atores envolvidos.

O Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCP) e o Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN), por meio da Resolução nº 9, de 18 de Novembro de 2011, haviam aprovado uma ambiciosa proposta intitulada *Programa arquitetônico: Módulo base – Projeto Referência*, com orçamento aprovado e projetos de arquitetura e de engenharia já em estado adiantado, como proposta para dotar as unidades prisionais brasileiras de módulos de Educação e de Trabalho, inclusive com construções novas, que

Em 12 de Abril de 2018, possivelmente por pressões dos governadores de estados, o mesmo CNPCP editou a Resolução Nº 2 autorizando a a flexibilização das Diretrizes Básicas para Arquitetura Penal antes aprovadas, deixando a critério dos estados construir ou não os módulos de Educação e de Trabalho, o que significou o esvaziamento da proposta original.

Na tese de doutoramento intitulada *A eficácia sociopedagógica da pena e privação da liberdade* (SILVA, 2001) descrevi em minucias a *pedagogia do crime*, seus elementos constituintes e suas formas de reprodução dentro da prisão, destacando que,

Com a proposta de deslindar os elementos constitutivos de uma suposta *pedagogia do crime*, à Pedagogia e ao pedagogo importam entender a sistemática de interação entre os internos, que faz com que o indivíduo construa, incorpore e reafirme continuamente uma identidade negativa, e os mecanismos subliminares que fazem da prática delituosa mais como um recurso de afirmação da personalidade negativa do que como um recurso de prática da delinquência propriamente dita (SILVA, 2001, p. 25).

Retomando os três eixos orientadores das Diretrizes Nacionais para a oferta da Educação em Estabelecimentos Penais – 1. Gestão, Articulação e Mobilização; 2. Formação e valorização dos profissionais envolvidos na oferta; 3. Aspectos pedagógicos - não restam dúvidas de que a cultura prisional precisa ser enfrentada de forma sistêmica em todas as suas dimensões.

A eficácia da pena de privação da liberdade é analisada em função dos objetivos propostos em lei, orientando-se por dois fatores que se revelaram preponderantes após a tabulação dos dados: a) à vulnerabilidade pessoal e social de quem é a ela submetido, sobretudo diante dos efeitos deletérios da pedagogia do crime e; b) ao modelo de administração penitenciária, sustentada por um tripé cujos elementos estruturais são: 1) a permissividade para ocorrência do tráfico de drogas; 2) a permissividade para a corrupção entre alguns poucos funcionários, como forma de amenizar o rigor e os riscos do trabalho e os baixos salários pagos e; 3) a compra e venda de privilégios na relação entre presos e alguns funcionários, todos propiciando a existência, manutenção e reprodução de uma cultura prisional que norteia a natureza das relações internas entre presos e entre presos e funcionários. (SILVA, 2001, p. 05)

Pelas razões e argumentos expostos neste artigo e diante da revogação da Resolução CNPCP nº 9, e a falta de infraestrutura escolar nas unidades prisionais brasileiras, chegamos à conclusão que dentre os modelos adotados pelos estados brasileiros para a oferta da Educação em prisões, a Escola Penitenciária é a que oferece melhores condições para ter um Projeto Político Pedagógico próprio e específico para a população prisional.

Por Escola Penitenciária estamos nos referindo a uma unidade escolar com identidade jurídica própria, dotada de direção e de equipe pedagógica próprias, com o respectivo quadro

docente que, usando as prerrogativas dos artigos 37, 39, 81 da LDB, possa construir coletivamente o seu próprio projeto político pedagógico, considerando, como é característico deste instrumento, todos os serviços e os recursos físicos, materiais, humanos e financeiros existentes na prisão.

Diferentemente de outras políticas públicas em que se privilegia o atendimento do cidadão por meio de órgãos e serviços públicos existentes na comunidade local, a oferta de Educação para pessoas privadas da liberdade constitui uma das poucas exceções que justifica a oferta deste direito dentro da própria unidade prisional, por força da restrição do direito de ir e vir previsto na sentença de condenação.

É esta conjuntura que levou o GEPÊPRIVAÇÃO a reafirmar seu posicionamento expresso no livro *Didática no Cárcere II* (SILVA, 2018, p. 17), que qualquer proposta educacional para as prisões brasileiras deve levar em consideração estes fatores:

- deficiências de infraestrutura (sala, carteiras, lousas, equipamentos etc.);
- falta de material didático específico e restrições ao uso de materiais convencionais de uso comum
- salas com pessoas de diferentes idades
- grande defasagem na relação idade/série
- classes multisseriadas
- excessiva rotatividade dos alunos
- rígidos sistemas disciplinares que impedem livre movimentação dos alunos
- rígidos sistemas de segurança que dificultam o acesso e movimentação de professores
- dificuldade de acesso a recursos de TIC (Tecnologias da Informação e da Comunicação)
- precariedade de estímulos sensoriais (visual, auditivo, tátil, gustativo e olfativo)

Os diferenciais deste PPP são as possibilidades de incorporação do conceito de comunidade científica tal qual enunciado por Thomas Khun (KHUN, 1998) para agregar todas as ciências e seus respectivos profissionais em torno de objetivos comuns e de articular a educação escolar com a educação não escolar e as demais atividades de trabalho, esporte, arte, cultura, saúde e as assistências jurídica, psicológica, social e religiosa em um mesmo projeto, além de desenvolver seu próprio material didático pedagógico e proporcionar formação de seus professores segundo os pressupostos teóricos e metodológicos do seu PPP.

A opção por este modelo tem a ver também com o aproveitamento do potencial que oferecem os artigos 37, 38 e 81 da LDB.

Art. 37 - § 1º [...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho.

§ 2º [...] o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º [...] articular-se, preferencialmente, com a educação profissional.

Art. 38 - § 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

Art. 81 - Art. 81. É permitida a organização de cursos ou instituições de ensino experimentais, desde que obedecidas as disposições desta Lei.

Por analogia, o Conselho da Comunidade e o Patronato, previstos no Artigo 61, VI e VII da Lei de Execução Penal são instituições auxiliares do estabelecimento penitenciário e podem cumprir as funções determinadas no Artigo 14, II da LDB para efeito de cumprimento do preceito da gestão democrática previsto no Artigo 15 da mesma Lei, inclusive para execução dos programas suplementares a que se refere o Artigo 4º, VII da LDB e administração de seus próprios recursos financeiros, como Caixa Escolar, conforme dispõe o Artigo 12, II da mesma LDB.

Como se depreende das análises aqui realizadas, o atendimento às especificidades da Educação no sistema prisional brasileiro não cabe na estrutura e na forma de organização e de funcionamento de uma escola regular tal qual as que atendem a rede pública de ensino para atendimento à comunidade livre.

Finalmente considera-se que professores e professores devam ter dedicação exclusiva a esta modalidade de ensino, como uma especialidade na carreira do magistério, seleção por meio de concurso público e direito às prerrogativas relativas ao trabalho perigoso e insalubre, de acordo com o previsto no Artigo 7º, XXIII na Constituição Federal que determina que seja pago “adicional de remuneração para as atividades penosas, insalubres ou perigosas, na forma da lei”.

## Referências

BRASIL. **Lei de Execução Penal**. Lei Federal nº 7.210, de 11.7.1984.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9394, de 20.12.1996.

Cne. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 20 de maio de 2010**. Institui as Diretrizes nacionais para a oferta de Educação para jovens e adultos em estabelecimentos penais.

Cnpecp. **Resolução Nº 3, de 11 de março de 2009. Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária**. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais.

CNPCP. **Resolução Nº 9, de 18 de Novembro de 2011**. Institui as Diretrizes Básicas para Arquitetura Penal. D.O.U de 21 de Novembro de 2011, Nº 222, Seção 1, pág. 79).

CNPCP. **Resolução Nº 2, de 12 de Abril de 2018**. Dispõe sobre a flexibilização das Diretrizes Básicas para Arquitetura Penal. DOU de 7 de maio de 2018, Nº 86, Seção I, p. 79.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. 5ª edição. São Paulo: Cortez, 2001a.

KHUN, Thomas. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. 5ª. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

MEC. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos**. Brasília/DF: MEC/SECAD, 2004.

ONU. Resolução nº. 45/110, de 14 de Dezembro de 1990. **Institui as Regras Mínimas para a Elaboração de Medidas não Privativas de Liberdade**.

SILVA, Roberto da. **A eficácia sociopedagógica da pena de privação da liberdade**. Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo). São Paulo: FEUSP, 2001.

SILVA, Roberto da; MOREIRA, Fábio Aparecido. **Objetivos educacionais e objetivos da reabilitação penal: o diálogo possível**. IN: Dossiê Questões Penitenciárias. Revista Sociologia Jurídica. n. 03. Julho/Dezembro de 2006.

SILVA, Roberto da; OLIVEIRA, Carolina Ferreira Bessa de; MOREIRA, Fábio Aparecido. **Ciência, trabalho e Educação no sistema penitenciário brasileiro**. Cad. Cedes, Campinas, v. 36, n. 98, p. 9-24, jan.-abr., 2016.

SILVA, Roberto da. **Didática no Cárcere II**. São Paulo: Giostri, 2018.

**Recebido em:** 11 de janeiro de 2021.

**Publicado em:** 20 de abril de 2021.



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

# LA COMPLEJIDAD DE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS EN LAS CÁRCELES DE CHILE, BRASIL Y ARGENTINA

*Violeta Acuña – Collado*<sup>1</sup>

Universidad de Playa Ancha Ciencias de la Educación (Chile)  
<http://orcid.org/0000-0001-7544-8828>

*Roberto Catelli Jr.*<sup>2</sup>

ONG Ação Educativa (Chile)  
<http://orcid.org/0000-0002-5329-962X>

*Francisco Scarfó*<sup>3</sup>

Universidad Nacional de La Plata (Argentina)  
<http://orcid.org/0000-0002-7734-2653>

## RESUMEN:

Las cárceles en el mundo son visualizadas como espacios donde el castigo y la pena por el delito cometido es el propósito de estos recintos, los presos son apartados del medio libre, siendo estos lugares ubicados en las marginalidades de las ciudades en la mayoría de los casos. Por otra parte, también y contrapuesto de este propósito, corresponde a los estados velar por la justicia, por el bienestar todas las personas y deben entonces preocuparse por la mantención de estos recintos en cuanto a condiciones dignas y por ende a cautelar los derechos de los privados de libertad, derechos como, la salud, derecho a la educación, a la actividad física, artística entre otras. En este medio hostil, la educación formal a través de la institución escolar cumple un rol clave se hace cargo del derecho a la educación para todos y todas las personas, pero la interrogante es ¿cómo se desarrolla esta al interior de las cárceles en países de Latinoamérica? Este estudio intenta comparar la realidad de la educación y sus docentes quienes se desempeñan en la educación formal en las cárceles de tres países de América Latina: Brasil, Chile y Argentina; explora las similitudes y diferencias entre sus prácticas y su contexto. Se utilizó metodología cualitativa través de entrevistas a los/as docentes de los tres países, de los cuales surgieron temas como función y rol de la escuela en un recinto penitenciario, aprendizaje, evaluación, logro de objetivos, desarrollo del currículum, relación de los/as docentes con los/as responsables de la seguridad en las cárceles. Las conclusiones se concentran en el derecho a la educación de los/as presos/as, el rol contenedor de la escuela, las tensiones entre la educación y la institución responsable de la seguridad, la complejidad del currículum.

**Palabras Claves:** Educación de Adultos. Cárcel-Escuela. Currículum.

---

1 Doctorado (Università Cattolica del Sacro Cuore Milano). Universidad de Playa Ancha Ciencias de la Educación (Chile). E-mail: [v-acuna@upla.cl](mailto:v-acuna@upla.cl)

2 Doutor em Educação (USP). Ação Educativa (Chile). Professor da área de Ciências Humanas da Faculdade SESI de Educação com foco na formação de professores. Atua nas áreas de políticas públicas de educação, avaliação, educação de jovens e adultos e ensino de História. [roberto.catelli@acaeducativa.org.br](mailto:roberto.catelli@acaeducativa.org.br)

3 Magister en Derechos Humanos y Licenciado y Prof. en Cs. De la Educación. Universidad Nacional de La Plata (Argentina). Vicepresidente del GESEC (Grupo de Estudios Sobre Educación en Cárceles, La Plata, Argentina). E-mail: [franciscoscarfo@hotmail.com](mailto:franciscoscarfo@hotmail.com)

## RESUMO:

### A COMPLEXIDADE DA EDUCAÇÃO ADULTO NAS PRISÕES DO CHILE, BRASIL E ARGENTINA

Os espaços prisionais são vistos em muitos lugares do mundo como lugares nos quais o castigo é o propósito para reparar crimes cometidos. Os presos são apartados do meio livre e, geralmente, são espaços localizados em pontos distantes dos centros das cidades em muitos casos. Por outro lado, cabem aos estados velar pela justiça e bem-estar das pessoas. Devem então preocupar-se com a manutenção destes recintos oferecendo condições dignas para os privados de liberdade. Devem garantir direitos como: saúde, educação, atividade física e artística dentre outras. Neste meio hostil, a educação formal cumpre um papel chave para garantir o direito à educação para todas as pessoas. Entretanto, se coloca a questão: Como esta se desenvolve no interior dos cárceres nos países latino-americanos? Este estudo compara a realidade da educação e dos docentes que atuam no espaço carcerário em três países da América Latina: Brasil, Chile e Argentina. Explora as similitudes e diferenças entre suas práticas levando em conta as realidades específicas. Utilizou-se a metodologia qualitativa por meio de entrevistas aos docentes dos três países, das quais surgiram temas como: função e papel da escola em um recinto penitenciário, aprendizagem, avaliação, desenvolvimento curricular e relação dos docentes com os responsáveis pela segurança nas prisões. As conclusões se concentram no tema do direito à educação dos encarcerados, em especial, os limites da escola e a tensões relacionadas às instituições responsáveis pela segurança nos espaços prisionais, a complexidade do currículo.

**Palavras-chaves:** Educação de Adultos. Educação em Prisões. Currículum.

## ABSTRACT:

### THE COMPLEXITY OF EDUCATION THE ADULT IN THE PRISONS OF CHILE, BRAZIL AND ARGENTINA

Prison facilities are widely understood to deliver punishment as reparation for crime. Inmates are separated from the environment and isolated from city centres. On the other hand, justice and welfare are responsibilities of the state, which ought to be concerned with the maintenance of prisons, offering dignified conditions for those deprived of their freedom, guaranteeing rights such as: health, education, physical and artistic activity. Within this hostile environment, formal education plays a key role in guaranteeing the right to education for all people. Meanwhile, the question arises: how are these issues being approached in Latin American prisons? This study compares the reality of two teachers who work in prison spaces in three countries – Brazil, Chile and Argentina – exploring the similarities and differences between their practices, while taking into account their specific circumstances. Throughout a series of qualitative interviews, several themes arose: the role of education in prison facilities, learning strategies, evaluation, curriculum development and the relationship between teachers and prison staff. The conclusions are centered on the prison population's right to education, specially, regarding the limits of the school model and the tensions related to the institutions that provide security in prison spaces, the complexity of the curriculum.

**Keywords:** Adults Education. Prison Education. Curriculum.

## Introducción

La educación en recintos penitenciarios es casi desconocida por la mayor parte de las poblaciones de los países estudiados. Las políticas educativas no tienen como prioridad la educación de jóvenes y adultos y, por supuesto, tampoco la educación en contextos de privación de libertad. Esta realidad y la experiencia de los investigadores en estos contextos educativos

motivó este estudio que considera tres países de Latinoamérica, países de los autores; Argentina, Brasil y Chile, con una variable particular estos son repúblicas presidencialistas que desarrollaran gobiernos con elecciones populares en todos los niveles después de más de tres décadas de la presencia de dictaduras militares.

Después de vivir en democracia, hoy se advierte mayor conciencia de los derechos sociales de la ciudadanía en forma más abierta e informada, lamentablemente las condiciones económicas para todos y todas los ciudadanos/as acentúan las brechas sociales, hay mayores desigualdades en todo orden; salud, educación, vivienda, trabajo, países que presentan fuerte contraste social y pocas oportunidades de empleo. Uno de los casos recientes que puede constatar este fenómeno, es la resistencia popular de la revuelta social en Chile en octubre del 2019.

Uno de los últimos sucesos que los gobiernos del mundo han enfrentado es la situación sanitaria que ha resentido la población por el COVID 19, las medidas implementadas fueron distintas, esta situación en los aspectos educativos acentuaron las condiciones de desigualdad por las exigencias y el aceleramiento del uso de las tecnologías, no solo por su dominio sino también por el acceso, cabe señalar que el estudio que se presenta fue realizado antes de la pandemia, por tanto presenta lo que sucedía en estos últimos años, situaciones no resueltas y que continuaran con pandemia o sin ella.

Una de las interrogantes que se pretendió responder fue en que medida y cómo se sostiene el derecho a la educación de los/as encarcelados/as que en general son personas con baja escolaridad. ¿En qué condiciones se realiza este derecho y que oportunidades son ofrecidas a esta población privada de libertad? ¿en qué condiciones y cuales son las similitudes y diferencias con a la educación ofrecida fuera de los muros de la cárcel?. Para responder estas y otras preguntas que fueron surgiendo, de forma más específica del fenómeno educativo, se realizó un estudio ambicioso que pretendió comparar, las situaciones educativas en las Escuelas de los recintos penitenciarios en Chile, Argentina y Brasil. Para comprender la realidad de la educación en las cárceles de los tres países, se organizó primero una mirada general sobre los estudios, leyes y procesos de organización de sus currículos, luego a través de entrevistas a docentes respecto a los aspectos más específicos relacionados con los contextos educativos se formularon preguntas de investigación como: ¿Cuál es el rol de la Educación en las escuelas Cárcel? ¿Es pertinente el currículo hoy en las escuelas cárcel? ¿Existen diferencias en los tres países en el tipo de educación impartida? ¿Cómo se da la relación entre el Ministerio de Educación y el Ministerio de Justicia para la organización de un sistema educativo en las cárceles? Para responder a estas preguntas de la investigación hicimos entrevistas a profesores/as de los tres países. El aporte de este estudio es continuar y defender al idea de seguir desarrollando acciones educativas en las

cárceles, se conoce que educar en un ambiente de prisiones no es fácil y que los proyectos de los gobiernos deben contribuir al desarrollo humano y social (JULIÃO, 2018), cómo también ayudar a desentrañar el complejo mundo educativo en la cárcel.

## **Algunos datos de contexto de las cárceles en Brasil, Chile y Argentina**

Debemos considerar que Argentina y Brasil son países federales y poseen tanto sistemas penitenciarios federales como provinciales, y de igual modo mantienen un sistema educativo provincial y municipal que conviven y tensionan las diferentes regiones, departamentos y/o provincias. En Brasil, por ejemplo, existen algunas pocas penitenciarias federales que son consideradas de máxima seguridad. La mayor parte de las penitenciarías son de administradas por los estados teniendo cambios de un estado para otro, ya en Chile, las penitenciarías están directamente vinculadas al gobierno central, manteniéndose un control más centralizado de los espacios carcelarios.

La ley de educación en Brasil, que se denomina de Plano Nacional de Educação (PNE), no establece ninguna normativa específica para la educación en cárceles. No hay metas u objetivos a ser cumplidos. Hay solamente en Brasil una normativa del Consejo Nacional de Educación (CNE) que, en 2010, creó reglas específicas haciendo la vinculación de la educación en cárceles con las reglas definidas para la educación de adultos en cada uno de los estados de la federación. Así, todo que es derecho y regla para la educación de adultos en los estados debe ser también para la educación en cárceles.

En Chile, la ley general de Educación clasifica los niveles educativos y dos modalidades: la de Educación Diferencial y la de Educación de Adultos. Extrañamente la educación en cárcel sólo aparece mencionada en el artículo de la modalidad de Educación Especial donde propósito de las adaptaciones curriculares vienen mencionadas las cárceles, sin que esta educación este mencionada en la Educación de Adultos que es la que se imparte en las cárceles chilenas. En cambio, se destaca en Argentina la Ley general de Educación que tiene como capítulos separados la Educación de Adultos y la educación en contextos de privación de libertad, lo que da cuenta de una real inserción del tema en la política nacional del país.

En el caso de Brasil, Argentina y Chile, cuando observamos un período más amplio, desde 1950, verificamos que se trata de países que han ampliado fuertemente la tasa de encarcelamiento. En el caso de Brasil aumentó en un 136%, en Argentina el 107% y en Chile el 105%. Brasil es el segundo país que más aumentó la tasa de encarcelamiento en el mundo,

Argentina ocupó el quinto lugar y Chile el sexto lugar en aumentar esa tasa, en una muestra de 40 países. (DEPARTAMENTO PENITENCIÁRIO NACIONAL; MINISTÉRIO DA JUSTIÇA E SEGURANÇA PÚBLICA, 2017)

En lo que se refiere a los rangos etarios, se observa en Chile que (FLICK, 2007) en 2013, el 24% de los encarcelados tenían entre 18 y 24 años y un 40% de 25 a 34 años. De esta forma, como ocurre en Brasil, la mayoría de los presos se encuentran entre los más jóvenes, en el caso argentino, el 61% de los encarcelados tienen entre 18 y 34 años.

En Argentina, el 2016 el 96% eran hombres, en ese mismo año en Brasil las cifras alcanzaban un 6.9% del sexo femenino (PRISON STUDIES, 2019a), la tendencia comprobada es que la mayor población es masculina a la fecha.

Sobre la escolaridad de los presos, en Argentina, el 5% de los presos tenían como máximo completado la escuela primaria, que se refiere a los primeros seis años de estudio. Otro 30% tenía el primario incompleto en 2013 y sólo el 7% había completado la escuela secundaria. Sólo el 2% de los presos tenía un nivel universitario. Las cifras en general son preocupantes, teniendo en cuenta la situación procesal, la edad y la inclusión en actividades educativas, laborales recreativas y deportivas, en virtud del creciente aumento de la población detenida. Scarfo (2011, p. 63).

Una diferencia importante en el sistema penitenciario argentino y chileno en relación con el brasileño es la no existencia de una excesiva sobrepoblación carcelaria conforme a los datos oficiales. Mientras que la tasa de ocupación en Brasil en 2016 era del 167.8% (PRISON STUDIES, 2019a), en Chile era del 100.4% (PRISON STUDIES, 2019b). En el caso argentino hay que destacar que la sobrepoblación carcelaria comenzó a crecer a partir de 2014, cuando el número de vacantes comenzó a ser menor que el número de presos y viene creciendo esta sobrepoblación desde entonces. Vale recordar que el caso de Argentina la tasa de encarcelamiento pasó de 91 personas detenidas cada 100 mil habitantes en 1997 a 161,8 en 2014. (CENTRO DE ESTUDIOS LEGALES Y SOCIALES, 2016, cap. 7)

Como se indicó anteriormente, también en el caso de Chile hay un fuerte crecimiento del encarcelamiento en las últimas décadas. En el año 2000 la población penal en sistemas cerrados era de 33.050 reclusos, población que fue en aumento llegando a su peak en el año 2010 donde alcanzo a 54.628 presidiarios, esto fue disminuyendo desde el 2012 hasta el año 2018 llegando a la cantidad de 41.689 presos (PRISON STUDIES, 2019b).

El perfil de los encarcelados es similar al que ocurre en Brasil y Argentina. Del total de atendidos en abril de 2017, el 89% eran hombres y el 11% mujeres. En relación a los rangos de edad, en el caso de los varones 44,1% tiene entre 19 y 29 años, un 30,9% tiene entre 30 y 39 años, y un 25% tiene sobre 40 años. También sucede en Chile, como en Brasil que el motivo de

ingreso en el sistema penitenciario es el delito de robo, mientras que para las mujeres son crímenes relacionados con el tráfico de drogas. Mientras que el 62,5% de los crímenes cometidos por los hombres son robo, el 52,9% de las mujeres son presas por crímenes relacionados con el tráfico de drogas, lo que ocurría con el 15,6% de los hombres en 2015 (MINISTERIO DE LA JUSTICIA; GENDARMERÍA DE CHILE, 2016).

## **Educación de Adultos, el currículum y el aprendizaje.**

La educación al interior de la cárcel está normada por los ministerios de educación, quienes deben velar por la aplicación de las leyes generales de educación, sin embargo, al interior de las cárceles, emergen y se relevan las problemáticas presentes en el medio libre en la educación de adultos en general, una de ellas es la pertinencia del currículum, la didáctica, los estilos docentes, la evaluación, para resumir los componentes necesarios para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje orientado a la promoción de los estudiantes a un curso superior o bien al egreso y certificación de la educación media, y/o en casos muy particulares la Educación Universitaria.

Un elemento relevante que atraviesa la enseñanza formal es el currículum, visualizado a través de los planes y programas que se constituye en la ruta que siguen los maestros para impartir las clases, pero se puede constatar que este camino no es fácil. El currículum entonces, es uno de los elementos claves del proceso educativo, que si es analizado con profundidad, y se asume su complejidad, se debe apartar una mirada simplista, donde solo se concentra la observación en algunos componentes de él. Es difícil desentrañar todo lo que puede emerger, intentando asumir esta complejidad, frente a un tejido de eventos, acciones, interacciones, azares, la complejidad que se presenta con rasgos inquietantes de lo enredado, del desorden, de la incertidumbre. (MORIN, 2011). El currículum puede ser analizado desde la complejidad, aunque sea difícil, pero se debe asumir que está vivo, es cambiante, no solo se estudia desde la teoría, sino también en la práctica, se presenta como un campo de estudio donde es delicado poner en orden fenómenos, con claras clasificaciones y distinciones. Desde un análisis lineal y tradicional el currículum se presenta casi estático e inamovible, pero el currículum es mucho más, considera ciencias como la filosofía, psicología, antropología, es una entramada red que se organiza para que los estudiantes transiten por niveles educativos aprendan y se adapten a la sociedad. (ACUÑA, 2019).

La complejidad del currículum, genera dificultades para comprender a cabalidad como se manifiesta, se puede intentar categorizar y ordenar para poder entender, pero el aspecto educativo

del currículum profundo es la comprensión de las relaciones entre el conocimiento académico, el estado actual de la sociedad y el proceso de autoformación.(PINAR, 2014).

Por otra parte es importante señalar que una vez que se estudia el currículum emergen y salen a la superficie problemas adicionales por tanto este concepto es elusivo y multifacético. (GOODSON, 2003). Por otra parte, no solo al currículum es relevado en el hecho educativo, si no el aprendizaje como componente importante relacionado directamente con la persona y los cambios que se producen ella, acompañado de los procesos evaluativos que lo condicionan, aunque la evaluación sea efectuada en un período posterior a la enseñanza pero íntimamente interconectados, esta relación da paso a otro fenómeno, se puede decir entonces que en la medida que se conoce la forma de evaluar, se condiciona a la forma de aprender. La evaluación permite incluso evaluar los objetivos del enseñante y dilucidar que independiente del currículum hubo elementos que se les dio más importancia que otros a pesar de que existía esa ruta, de aquí emergen también análisis al currículum oculto.(BALLESTER, 2004)

Es importante también en el análisis conocer que efectos provoca la evaluación en las personas, se ha escrito mucho sobre enfoques, se ha querido instalar formas más auténticas referidas a la evaluación, sin embargo la sociedad neoliberal en la que estamos, introduce peligrosos elementos en la práctica educativa, obsesión por la eficacia, competencias, recompensas. (SANTOS GUERRA, 2007).

## Metodología

La metodología usada fue cualitativa, es un estudio que compara tres realidades distintas, sin embargo no puede enmarcarse estrictamente en un estudio comparado, por las condiciones de la investigación y las dificultades propias de este tema en particular, la cárcel. Se estudiaron en un primer momento, la realidad política de los países para establecer algunas referencias similares de comparación que permitiera iniciar el estudio, luego la situación de las cárceles, datos de población, ubicación geográfica, se estudiaron marcos normativos, condiciones y características de los presos en los tres países, de las cuales se van presentando similitudes y diferencias.

Se diseñó una entrevista abierta que se construyó fundada en el conocimiento obtenido de las visitas a diferentes cárceles por parte de los investigadores y conversaciones directas con los profesores/as que trabajan en estos centros penitenciarios, los investigadores conocen las realidades de los distintos países, lo que significó una ventaja en cuanto a consensuar la construcción de las preguntas, las cuales fueron validadas por expertos especialistas en metodología y también en la temática de cárcel. Algunos investigadores consideran que el concepto de validez está cargado con suposiciones positivistas y que no se reflejan fidedignamente en el oficio del

entrevistador (KVALE, 2011), pero se hizo este tipo de procedimiento para tener una confiabilidad en el proceso y que hubiera una rigurosidad metodológica en el estudio.

Las preguntas se hicieron respecto a distintos tópicos, sobre las condiciones en que se enseña, y qué tipos de oportunidades ofrecen a la población privada de libertad. Teniendo una vista general sobre los estudios, leyes y procesos de organización de los currículos, se hicieron preguntas respecto a los aspectos más específicos sobre los contextos educativos, como el rol de la educación en la cárcel, si hay una concordancia con el currículo actual en la escuelas cárcel, las diferencias entre los distintos países en la educación en cárceles, la relación entre el ministerio de justicia y de educación, etc.

Los participantes en la investigación fueron 11 docentes entrevistados, 4 profesores chilenos, 4 brasileños y 3 profesores argentinos, estos fueron entrevistados por los investigadores quienes tienen acceso a las cárceles de los países estudiados. Una dificultad que se enfrenta, sin embargo, cuando se realizan estudios de este tipo es el acceso a los/as educadores/as y presos/as, que no siempre es posible y más difícil aún producir grabaciones o registros fotográficos. Algunas conversaciones presenciales fueron de fundamental importancia para el trabajo, pero no pudieron ser utilizadas como relatos, no se registraron, por las mismas razones indicados anteriormente. Las entrevistas se enfocan más en los entrevistados y su contexto que en un método inflexible que sigue una pauta a pie de la letra (KVALE, 2011). Las respuestas obtenidas en las entrevistas fueron grabadas y transcritas, se transformaron en información que se codificaron lográndose establecer diferentes dimensiones y categorías que emergieron del análisis de las entrevistas con apoyo también de la revisión bibliográfica.

## Resultados

A continuación, analizamos el contenido de las entrevistas realizadas, se ordenaron posterior al análisis de la información producto de las respuestas, éstas dieron origen a otros elementos y conceptos que no estaban planteados originalmente y que emergieron desde las distintas temáticas propuestas en las preguntas; referidas a la apreciación de los estudiantes, a la función y rol de la escuela al interior de la cárcel, currículum, aprendizaje y evaluación entre otros. Se presentan en el cuadro a continuación, dimensiones y categorías, conviene subrayar que a pesar de las diferencias, se pueden levantar un análisis común de los tres países, presentando las respuestas de los entrevistados, en un relato común, distinguiendo, contrastando y/o complementando sus respuestas de acuerdo al país que representan.. Cabe señalar que también los investigadores se involucran y fijan posiciones epistemológicas que se pueden deducir de la intencionalidad del estudio.

A modo de resultados se presenta una tabla resumen que guiará la presentación de elaboración propia de acuerdo a las categorías y dimensiones, con la finalidad de ordenar los hallazgos.

**Tabla 1:** Codificación

DIMENSIÓN	Categoría	Código
Función y rol de la escuela	Derecho a la educación Rol de la Escuela	Posibilidad de educación Defensas de derechos Rol liberador de la Escuela
Educación y Seguridad	Proceso educativo Articulación Educación y Seguridad	Trato de gendarmería Contacto con otros profesionales
Estudiantes y proceso de aprendizaje.	Dificultades de aprendizaje Características de los estudiantes Motivaciones de los estudiantes Procesos de evaluación	Falta de hábitos de estudios Falta de oportunidades Motivación por beneficios Compromiso personal Cumplimiento de objetivos
Currículum y contexto	Dificultad de definir Currículum Modificaciones del Currículum al contexto de encierro	Programas flexibles Currículum adaptado a las necesidades de los alumnos.

**Fuente:** Elaboración propia

## Función y rol de la escuela al interior de un recinto penitenciario

Los/as docentes en general asignan un rol importante a la Escuela en tanto esta se relaciona con la Educación, se aborda desde una perspectiva política, se le asigna una función social, se destaca el derecho a la educación de los/as presos/as y se rescata el efecto socializador entre los/as presos/as, su desarrollo individual y se acentúa el espacio liberador.

La principal función de la Escuela en contextos de encierro es brindar la posibilidad de educarse, ya que es un derecho que no se debe ver afectado por la privación de libertad. Una labor práctica, a través de la educación, se dan herramientas necesarias que se pueden ver traducidas en una oportunidad de rehabilitación. (CHILE, entrevista 4).

La escuela es una institución que efectúa el derecho de las personas en situación de privación de libertad a la educación. La precariedad que el Estado ofrece para que el derecho se efectúe desde una perspectiva de integración social, pero que ese sujeto tenga autonomía y sea emancipado a través del conocimiento que va más allá de la escolarización aún en el espacio de

prisión. Todas estas cuestiones van más allá de la legislación, de la escolarización. La Educación para estos sujetos debe ser un proyecto de vida, que muchos no tuvieron oportunidad de construir, o una construcción diferenciada. (BRASIL, entrevista 8).

Los/as profesores/as chilenos/as extienden su deseo a que la prisión sea una gran escuela.

La cárcel idealmente debería ser una gran escuela, en el que el Estado recupere una población de muy difícil conciliación con el núcleo social, la escuela debería ser la intervención más importante de las que funcionan en la cárcel y sin que sustituyan su rol punitivo... (CHILE, Entrevista 2).

La importancia que los/as docentes consignan a la escuela y su rol desde una perspectiva más transformadora se ve reflejada en las opiniones de los docentes que atribuyen a la escuela la posibilidad superar la desigualdad social, la escuela entendida no solo como una entidad que debe promover los aprendizajes consignado en un currículum escolar, sino que es un instrumento de mitigar la desigualdad, es decir se rescata el rol de la escuela no como reproductora de desigualdad, por el contrario se le asigna una importancia vital en la superación de esta. Es en estas realidades que la escuela puede avanzar a futuros cambios, mediante el análisis de la realidad social y la reflexión. (AUBERT; GARCIA; RACIONERO, 2009)

Los/as profesores/as brasileños/as se refieren al rol liberador de la Escuela

La escuela es un espacio penitenciario, es liberadora en la construcción de aprendizajes y en el cambio de comportamiento y conciencia de los derechos y deberes, así como en la concientización de la ciudadanía del alumno.

En la visión de seguridad en la rutina y en la rutina de una unidad prisional a la escuela, traduce dos vertientes que divergen, una es proporcionar tranquilidad en el ambiente carcelario y otra es la dificultad del sistema en aceptar la posibilidad que los reeducandos tengan el derecho de evolucionar, aprender y crecer como ser humano. (BRASIL, Entrevista 4).

La idea de espacio liberador en la construcción de aprendizajes puede conectarse con el pensamiento de Freire, de la praxis de la libertad, cuya reflexión va en el sentido de libertad de construcción de lo que se aprende. Mas, también, con la idea de escuela configurada para desarrollo del proceso de socialización, teniendo así una función principalmente conservadora, que garantiza un modelo de reproducción social y cultural (Gómez, 2009). Hay también en el pensamiento del/a profesor/a brasileño/a una defensa de los derechos del ciudadano, que tiene derecho a la educación y al aprendizaje, pudiendo desarrollarse como ser humano.

Los/as profesores/as argentinos/as destacan el rol contenedor de la Escuela.

Creo que le rol de la escuela en el recinto penitenciario es muy valioso ya que resulta de mucha contención en el día a día por el estar ocupados en algo como por ser el único contacto con el afuera. También porque brinda herramientas

para el crecimiento y desarrollo individual y al mismo tiempo para afianzar los vínculos colectivos más solidarios y empáticos entre todos los actores de la comunidad educativa. (ARGENTINA, Entrevista 10).

Las diferentes miradas respecto al rol de la Escuela se mueven desde constituir la cárcel en una gran escuela, entendiendo una especie de reeducación, hasta ver a la escuela como un espacio liberador. Por otra parte, asignar a la escuela un rol contenedor para que se puedan desarrollar en un espacio carcelario, esto asigna a la Escuela una importancia sustantiva en la posibilidad de abrir puertas dentro del encierro.

## **Relación de los/as docentes con los/as responsables de la seguridad y otros/as profesionales en el recinto penitenciario**

Una de las tensiones centrales existentes en el campo de la educación en las cárceles es la relación entre la institución responsable de la seguridad en los presidios y las demandas de los que realizan el trabajo educativo. Difícilmente la educación es vista por la seguridad como algo que pueda contribuir positivamente a la reducción de conflictos en el ambiente penitenciario. También, no es vista como un derecho del ciudadano, siendo concebida mucho más como un premio a ser concedido por la seguridad conforme a los criterios de disciplina establecidos. De esta forma, tanto en Brasil, como en Chile y en Argentina, se observa una supremacía de la seguridad sobre el derecho a la educación, lo que, en general, crea muchas dificultades para el avance del trabajo educativo.

Cantero (2010, p. 55) afirma que

(...) las instituciones penitenciarias no llegan a concebirse como posibles espacios reeducativos porque, en realidad, cualquier propuesta de actividad tiende a considerarse en un orden de importancia secundario frente a la misma reclusión.

Los/as docentes chilenos/as indican que existe una limitada relación entre el proceso educativo y la Gendarmería, ya que se limita al traslado de los/as estudiantes a la escuela y a la toma unilateral de medidas de seguridad, a las que los/as educadores/as no tienen ninguna interferencia.

Es prácticamente una prestación de servicio donde Gendarmería dota de seguridad, pero no coordina ninguna acción pedagógica excepto algunos eventos tales como rendición de la Prueba de admisión a la Universidades PSU, graduaciones de fin de año y los tribunales de conducta. (CHILE, Entrevista 2)  
En general la relación con gendarmería es poca y de mala calidad. El trato cotidiano se da en el traslado de los alumnos hacia la escuela, proceso que fun-

cional mal ya que depende más de la voluntad y estado de ánimo de los funcionarios que de algún plan estratégicamente organizado. (CHILE, Entrevista 4)

En Brasil, uno de los/as educadores/as enfatiza también las dificultades de realizar el trabajo pedagógico teniendo en vista los presupuestos y orientaciones de la seguridad.

Nuestra gran dificultad, articular la educación y la seguridad. Siempre está justificando que la educación es un derecho de aquellos sujetos. Es necesario que el director tenga esa visión, así como los agentes penitenciarios. Resolvemos parcialmente esta situación con acciones que integran agentes penitenciarios y otros profesionales del sistema y del área de educación. (BRASIL, Entrevista 8)

Considera que hay una gran dificultad en articular la educación a la seguridad, ya que no siempre los agentes penitenciarios logran ver la educación como un derecho. Un docente argentino hace referencia a la necesidad de una negociación permanente para la seguridad entender que la escuela es otra institución con sus reglas, objetivos e ideas propias, teniendo en ese sentido, independencia de las reglas de la seguridad. Además de la relación establecida con la gendarmería, se le preguntó también a los/as docentes acerca de su relación con los/as otros/as profesionales que actúan en el recinto penitenciario. Se indagó sobre la importancia de estos/as profesionales para su desempeño en el campo educativo.

En el caso chileno, uno de los/as docentes afirma tener contacto con psicólogos, asistentes sociales y enfermeros, que entregan datos tanto de salud, conductuales e información educativa, de los que fueron parte de otra escuela o si vienen de otro penal. Ya los demás docentes afirman tener pocos contactos con otros profesionales, siendo el contacto más recurrente con el funcionario de traslado de los/as estudiantes desde los módulos hasta la escuela. Indican que eventualmente mantienen contacto con asistentes sociales o psicólogos que hacen consultas sobre determinados aspectos del trabajo pedagógico de los/as alumnos/as. Uno de los/as docentes menciona aún que debería mantener mayor relación con profesionales responsables por el área laboral y psicosocial, pero informa que esta relación organizacional es nula.

En Brasil, los/as docentes mencionan mantener contacto con profesionales de apoyo pedagógico y profesionales responsables por el traslado de los/as educandos/as del pabellón a la sala de clases. Uno de los/as docentes brasileños indicó también que además de los agentes penitenciarios mantiene contacto con los coordinadores de actividades laborales, siendo éstos quienes “nos acompañan, dialogan e intervienen cuando es necesario, para el mantenimiento y control de la convivencia en el recinto prisional” (BRASIL, Entrevista 7).

Los/as docentes argentinos/as mencionan a los mismos actores con los que conviven y dialogan en el espacio carcelario los/as docentes chilenos/as: sector de apoyo y coordinación

pedagógica, jefes de seguridad, los responsables del traslado de los/as educandos/as, asistentes sociales, psicólogos y los/as responsables de actividades laborales. Sin embargo, cada uno de ellos menciona uno u otro, no parece haber la presencia de todos estos actores en su contexto de actuación más cotidiana. La mención más común fue a los equipos de coordinación y apoyo pedagógico.

## **Aprendizaje y evaluación**

Las respuestas de los/as profesores/as de los tres países referidos al aprendizaje, se relacionan con aspectos cognitivos, diferencias individuales, motivaciones y contextos del/a alumno/a en la cárcel, la mayoría habla del currículum y contenidos.

La gran mayoría de los/as entrevistados/as destaca que los/as estudiantes en el ambiente carcelario poseen muchas dificultades de aprendizaje, indican problemas en lo que se refiere a la lectura y la escritura y, también, a la poca capacidad de lidiar con temas abstractos. Se indica también que, en muchos casos, son personas bastante distantes del universo escolar o que tienen bajo interés por estos temas, prefiriendo algo más práctico como la formación profesional, informática o temas relacionados a la ciudadanía. Los/as docentes argentinos/as entrevistados/as son más enfáticos en afirmar que se trata de estudiantes curiosos/as y dispuestos/as a aprender cuando se logra que se interesen por el proceso de aprendizaje.

Para una docente chilena:

A groso modo, podemos ver que el aprendizaje de los contenidos es secundario para los alumnos y que no presentan gran interés por ellos. Si bien esta situación se debe a distintos factores, específicamente en cuanto a los contenidos podemos decir que son extensos y ajenos a la realidad del alumnado, lo que hace complejo su aprendizaje. (CHILE, Entrevista 1)

Para una docente brasileña:

Estos son estudiantes que no han tenido la oportunidad de asistir a la escuela a una edad favorable y tienen dificultades para comprender la lectura del mundo. El acceso al estudio académico es fundamental para elevar la educación y fortalecer la ciudadanía. (BRASIL, Entrevista 6)

Por último, para uno de los docentes argentinos:

En cuanto al aprendizaje creo que los estudiantes de la cárcel poseen algunas dificultades relacionadas a la falta de un hábito de estudio sostenido como así también es defectuosa la lectura y la escritura lo cual dificulta el resto de los aprendizajes. No obstante, son entusiastas, esmerados y ponen el esfuerzo para superarse a diario pese a tales dificultades (ARGENTINA, Entrevista 10).

En general en Chile, la gran motivación de los detenidos son los beneficios que aporta a su conducta asistir a la escuela. Hay estudiantes que tienen una historia de fracaso escolar y

baja autoestima, pero esta sube, cuando van adquiriendo logros y demuestran su esfuerzo a su familia superando las dificultades, de alguna forma se vuelve a repetir el fenómeno que ocurre en la escuela, la cultura del éxito, importa más la aprobación (SANTOS GUERRA, 2007). La cultura del resultado del reconocimiento, por tanto, esta es una arista que tanto en la cárcel o en la escuela se dan de la misma forma, es decir la cultura que busca la aprobación de otros de la sociedad del estímulo por alcanzar logros. En Brasil y Argentina, los/as profesores/as se centran en el esfuerzo que ellos hacen por aproximar los temas a la realidad de los/as alumnos/as, motivándolos para que su aprendizaje sea significativo. Los/as docentes muestran su interés en renovar la pedagogía, los/as profesores/as argentinos destacan que si bien es cierto al inicio los/as estudiantes lo hacen para obtener “beneficios” y acceder a “derechos penitenciarios” como salidas transitorias y/o anticipadas, luego esta actitud cambia motivados por estímulos firmados.

Existe una motivación instrumental por los beneficios que aporta ir a la escuela en cuanto a puntaje de conducta dentro del penal, hay una motivación por portar objetos simbólicos (un maletín, objetos escolares), una motivación individual saldar una deuda con la escolarización, también orgullo, reconocimiento, mejorar la autoestima. (CHILE, Entrevista 3)

Dos etapas que comienza en el hecho de concurrir a la escuela por el beneficio o por el simple hecho del beneficio, hasta llegar al punto de nunca falta a clases y demandar a los docentes cada vez más información. Pero no todos pasan por esta etapa y son los desafíos para abordar la docencia. (ARGENTINA, Entrevista 11)

Los/as profesores/as chilenos/as destacan más la motivación escolar de los/as alumnos sin hacer referencia a su intervención o propuesta pedagógica en cambio los/as profesores/as brasileños/as y argentinos/as enfatizan su trabajo y su propuesta del trabajo que realizan, los/as profesores/as argentinos/as perciben sus alumnos/as más motivados/as por aprender, uno de los principios que son destacados dentro de las propuestas constructivistas del aprendizaje es la motivación y el compromiso efectivo personal del estudiante por adquirir aprendizajes, considerándolos como uno de los principios más desafiantes, ya que significa una motivación por aprender y no solo por aprobar el curso (Poplin 1998, apud Ahumada Acevedo 2005).

La motivación necesaria para que contenga proyecto pedagógico para la educación en prisiones, currículos contextualizados, con proposición de una educación popular, con ejes temáticos y temas generadores, los estudiantes deben ser reconocidos como seres humanos, con la posibilidad de contribuir para la transformación social. Si los temas generadores fueran contextualizados, sobre reflexiones de ser y estar en el mundo, existe la posibilidad de la motivación. (BRASIL, Entrevista 8)

En general hay una apreciación distinta de los/as profesores/as de Brasil y Argentina, que relacionan la acción pedagógica con la motivación de los/as estudiantes, involucrándose como

docentes, en cambio, los/as docentes chilenos opinan desde la desmotivación del/a estudiante y desde la crítica hacia el/a alumno/a y pretenden interpretar desde su experiencia las razones de la desmotivación escolar.

Respecto a la participación se advierte una diferencia muy marcada. Los/as docentes chilenos/as, por una parte, explican cómo se van involucrando los/as estudiantes en las actividades que proponen, las cuales tienen relación con lo afectivo y su apreciación respecto a la respuesta frente a las actividades, además de destacar el respeto al/a docente, tienden a diferenciar grupos distintos de estudiantes. En cambio, los/as docentes brasileños/as y argentinos/as se refieren al entusiasmo de sus alumnos/as, a sus aportes. Los/as profesores/as brasileños/as hacen énfasis en la participación de los/as alumnos/as construcción del currículum destacando lo positivo como propuesta, mientras que los/as docentes argentinos destacan la participación y aporte de sus ideas.

Se logra en relación con el apoyo e interés del docente, lo que es identificado por el educador, esto se da en el nivel de involucramiento de que desarrolle el educador con el estudiante, incluso pasa por algo emocional. Mientras más libertad el interno comienza a experimentar al momento de desarrollar una actividad mayor es el resultado de la gestión que se pretende lograr. (CHILE, Entrevista 1)

Cuando el alumno participa en la construcción del currículo es el elemento motivador, su respuesta amplía las posibilidades de aprendizaje. En EPJA, los ejes temáticos posibilitan la flexibilidad en el aprendizaje (BRASIL, Entrevista 8)

Altamente participativo, Excelente siempre aportando ideas, superadoras de las docentes (ARGENTINA, Entrevista 11)

Los/as profesores/as chilenos/as y brasileños/as tienden a referirse a las actividades que realizan como centro de sus respuestas y apreciaciones, en cambio los/as docentes argentinos/as enfatizan en la actitud del/a alumno/a, es decir, en la participación, no propiamente en la actividad que realizan. Dos de los/as profesores/as chilenos/as tienden a seguir tipificando a los/as alumnos/as, y no se involucran en su propia propuesta pedagógica.

Tres grupos marcados, los entusiastas, los abúlicos, y los de irregular compromiso, con alta propensión a la frustración. Los entusiastas y comprometidos: Su voluntad está puesta en un compromiso personal con los estudios como una herramienta de cambio y pasatiempo provechoso para el encierro. Un grupo tiende a la instrumentalización de la escuela, los profesores y las actividades para rutinas propias de la cultura carcelaria. (conocidos, hacer negocios, intercambiar información). Otro grupo oscila entre su interés de sobrevivir ante privaciones de la cárcel ...y los hace evitar el protagonismo, ejemplo los evangélicos. (CHILE, Entrevista 2).

Se distingue la apreciación de los/as docentes brasileños/as y argentinos/as en cuanto a una valoración positiva sobre el logro de objetivos de sus alumnos/as, en cambio los/as chilenos/

as insisten en describir más bien las distintas condiciones de trabajo entre el medio libre y el trabajo al interior de la cárcel, como también distinguen a los/as estudiantes en cuanto a su ritmo de aprendizaje. Aunque entre profesores/as chilenos/as tienen distintas opiniones en cuanto al logro de objetivos, sus respuestas tienen como foco las características de los/as estudiantes en la clase.

En relación a los objetivos que se plantean, que van en línea con lo dispuesto en el currículum, los logros son bajos. No logran llegar al nivel analítico requerido para los niveles que cursan, escasa comprensión de lectura y de la mano una paupérrima redacción de ideas simples. (CHILE, Entrevista 4)

Se caracteriza el entorno como complejo y distinto, se hace mención a la relación espacio tiempo para el/la privado/a de libertad una dimensión distinta para quienes ingresamos desde el medio libre con otra noción de tiempo, se destaca lo complejo de estar dentro de los muros.

Se destaca que entre chilenos/as, brasileños/as y argentinos/as hay similitudes en las opiniones, es decir, hay a lo menos un profesor de Chile, uno de Argentina y uno de Brasil que creen en los/as estudiantes, consideran que logran los objetivos entendiendo su especificidad y cada uno de ellos/as aporta en la apreciación positiva respecto al logro, sin cuestionar las limitaciones que otros/as docentes destacan.

Los objetivos suelen ser ambiciosos, pero en líneas generales puedo decir que los estudiantes alcanzan los objetivos previstos tanto aquellos conceptuales como los actitudinales. (CHILE, Entrevista 3)

Nuestros alumnos son participativos e interesados en la propuesta de enseñanza del programa, siempre nos sorprenden con sus logros y desempeño. Se ponen a disposición de la propuesta planteada por los profesores y sus componentes curriculares con sus particularidades. (BRASIL, Entrevista 5)

Los logros son positivos y la mayoría de las veces se cumplen los objetivos. Creo que los objetivos se plantean en base al diagnóstico realizado de acuerdo con los estudiantes del curso... (ARGENTINA, Entrevista 10).

Un docente argentino destaca el aprendizaje que los/as estudiantes que cabe destacar dada las condiciones y dificultades que tiene el aprendizaje.

Cuando entré a la escuela pensaba que nada puede cambiar, que siempre sería todo igual, hoy que termino no solo digo que la sociedad se puede cambiar, sino que se debe cambiar. Más aprendizaje que ese no se me ocurre (ARGENTINA, entrevista 11)

Sobre los procesos de evaluación, la característica transversal tiene relación con comprender la evaluación como proceso. Los/as profesores/as explican que se aplican los mismos instrumentos que en el medio libre que en cualquier otra escuela, destacado la variedad de instrumentos usados para verificar que los/as estudiantes aprenden. Se revela también que ante la realidad carcelaria no se puede aplicar el mismo criterio que en los/as estudiantes fuera de la cárcel. Aparece, también, en este análisis, en primer lugar, la necesaria relación entre los aspec-

tos de estrategias metodológicas y el sistema de evaluación, en segundo lugar, la variedad de aspectos que son valorados y evaluados por los/as docentes como, por ejemplo, la asistencia. En este aspecto en particular todos los/as profesores/as hacen aportes en un todo coherente, independiente de los países hay una contribución hacia un enfoque más innovador, se vislumbran enfoques referidos a una evaluación auténtica.

Uno de los/as profesores/as argentinos/as hace mención a la promoción, dado que la evaluación se relaciona finalmente con el superar un nivel y pasar al otro

Una cuestión que consideramos importante en cuanto a la evaluación de los adultos es la de intentar dar las oportunidades que sean necesarias hasta lograr un grado de aprendizaje que permita la promoción. (ARGENTINA, Entrevista 11).

En lo que se refiere a los espacios de aprendizaje para la realización del trabajo educativo, los/as profesores/as indican diversas dificultades en los tres países estudiados. En el caso chileno, se plantea como cuestión central la propia relación de los/as estudiantes con el estudio y, asimismo, la interferencia de la gendarmería. Para tres de los cuatro docentes chilenos/as entrevistados/as, el espacio en que ocurre el trabajo educativo no favorece el desarrollo de las tareas propuestas por el/la profesor/a, puesto que se trata de un ambiente hostil, en el cual la interferencia de la gendarmería es constante en la perspectiva de mantener la seguridad. Hay situaciones en que las clases no ocurren o son interrumpidas por decisión de la gendarmería. Según indicó un profesor, que en un módulo prisional no hay gendarme específico para la escuela, así, siempre que ocurre un conflicto en el módulo, aunque independiente del trabajo realizado en la clase, se produce la interrupción de las clases.

Las labores educacionales en ocasiones dependen exclusivamente del funcionario que está a cargo del espacio, es decir, si el módulo un día esta conflictivo, el funcionario informa al profesor que no es seguro que entre por lo tanto las clases no se desarrollan. En ocasiones los módulos están siendo allanados por lo tanto no hay quien pueda abrir la puerta de ingreso a dicho lugar por lo tanto a veces los tiempos son más limitados o simplemente no se desarrollan las clases. (CHILE, Entrevista 2).

Los/as docentes brasileños/as se quejan de las dificultades en liberar a los/as alumnos/as de los pabellones para ir a la escuela, de la falta de seguridad para turno nocturno y de estudiantes que dejan de asistir a las clases por estar sometidos a un período de castigo por mala conducta. Se reclama, también, de las salas improvisadas y de la falta de materiales, incluyendo la ausencia de libros didácticos.

En el caso argentino se indica, asimismo, la ausencia de alumnos/as en las clases por razones relacionadas al sistema penitenciario, como el traslado de presos/as y otras razones

relacionadas a la seguridad. Reclaman, también, la falta de espacios adecuados para realizar las clases y la ausencia de recursos tecnológicos.

Con ello, los/as docentes de los tres países constatan la precariedad en la que ocurre el trabajo educativo, que carece de espacios y materiales adecuados, además de haber un predominio de las medidas de seguridad sobre el proceso educativo, dificultando que los/as estudiantes mantengan una frecuencia regular a las clases. En contextos de encierro, las escuelas funcionan dentro de otra institución, la lógica de la seguridad condiciona el funcionamiento de la escuela, no sólo los aspectos pedagógicos-didácticos sino la distribución del poder (BLAZICH, 2007).

## **Currículum y contexto**

En todos los/as docentes se advierte debilidad en la conceptualización del currículum, todos se refieren a él sin especificar, no se puede inferir por sus respuestas si existe claridad, si hay una concepción teórica que los/as profesores/as de los diferentes países tengan o si mínimamente se hace referencia al ¿qué?, ¿cómo?, ¿cuándo enseñar y evaluar? Se advierten algunas diferencias entre los/as profesores/as respecto a los énfasis que hacen unos y otros. Por un lado, los/as profesores/as chilenos/as se apegan más a la normativa, explican que adaptan el currículum, que seleccionan contenidos; por otra parte, los/as profesores/as brasileños/as hacen referencia a los contenidos que privilegian en general y a los aspectos metodológicos y a cómo enfrentan las materias que los/as alumnos/as deben aprender, también se refieren a las diversas poblaciones que se debe atender y no se refieren a currículum oficial; por su lado, los/as profesores/as argentinos/as se refieren a los tiempos de aprendizaje, a los cambios con contenidos emergentes y a formas distintas de abordar los temas.

...los contenidos los expongo en su totalidad, enfocándolos con los internos en los temas y subtemas que lo componen. Comenzamos a realizar una selección de estos en ocasiones los reconfiguramos. Se intenta relevar sus experiencias personales. (CHILE, Entrevista 1).

En general los/as profesores/as modifican las indicaciones curriculares adaptándolas a las necesidades de los/as alumnos/as, lo curricular entendido aquí por los/as profesores/as como una secuencia de objetivos, contenidos, no logran dar cuenta de la amplitud de lo que es un currículum, de sus concepciones y /o componentes (PINAR, 2014). Más bien los/as docentes inmediatamente explican lo que hacen en el aula, cómo se aborda y cómo consideran la realidad de los/as alumnos/as, innovando en formas para lograr que los/as alumnos/as aprendan.

Intento aplicarla en orden, pero me permito alterar el itinerario curricular porque trabajo con programas en general flexibles... así agrego o quito temas de acuerdo a las necesidades o inquietudes que surgen en cada curso, rara vez

termino el temario. (CHILE, Entrevista 3).

...trato de organizarme y ofrecer los mismos contenidos con las mismas exigencias, pero sí teniendo en cuenta que los tiempos del proceso de aprendizaje pueden ser otros. Así mismo, hay clases en que los contenidos del currículum quedan suspendidos ante emergentes de lo cotidiano que también merecen atención. (ARGENTINA, Entrevista 10).

Hay que distinguir que el currículum se expresa a través de un programa que los/as docentes deben desarrollar en los diferentes cursos que imparten, esta selección de contenidos la realizan ellos, según ciertos criterios, según el contexto y, también, según las características de los/as estudiantes. Estas son adaptaciones que realizan en forma aislada en sus aulas sin que sea formalizado en un tipo de currículum específico para estos contextos.

La ausencia de un análisis más profundo que llegue a cuestionar categorías implícitas en el currículum como son: aprendizaje, objetivos y evaluación, reconociendo y validando la experiencia, no de una forma tímida o de menos valor, por el contrario, tomando posición respecto a ello. Las categorías del currículum y sus contenidos son un dispositivos de selección y control social decisivos para el análisis del currículum y sus beneficiarios (GOODSON, 2003).

Por otra parte, existe una mirada que rescata el aprendizaje más transversal que no tiene relación directamente con los objetivos de aprendizaje que emanan del currículum, el centro está puesto en lograr, la satisfacción, el reconocimiento, las relaciones entre los/as docentes y los/as alumnos/as, el interés por aprender y el significado para el/la propio/a docente. Por tanto, las experiencias relevantes son descritas desde la subjetividad del/a docente y no están enfocadas en el aprendizaje de contenidos sino de todo aquello que humaniza al hombre, no solo a los/as presos/as sino también a los/as docentes, sus palabras están relacionadas con el logro la emoción y el sentimiento relacionado con la satisfacción.

De alguna manera los docentes en estos espacios se revelan al currículo a todo lo estandarizado, un currículo secuestrado por quienes tienen la autoridad sobre él, donde en general los profesores del medio libre pierden muchas veces esa autoridad para enseñar lo que es más valioso. El currículo es una conversación compleja donde estudiantes y docentes pueden activar sus conocimientos previos, circunstancias presentes intereses y desintereses. (PINAR, 2014).

## Conclusiones

Los/as profesores/as entrevistados/as reconocen y valoran el papel social de la escuela y el derecho a la educación de los/as encarcelados/as. Sin embargo, manifiestan que las condiciones no son las adecuadas para que la educación se realice. Una de las dificultades centrales indicadas por los/as profesores/as de los tres países es la relación con la institución responsable de la

seguridad en las cárceles, uno de los posibles motivos es que no existe una visión compartida con el trabajo educativo que se realiza. La seguridad en las cárceles es prioritaria, y la educación no es vista como una posible solución para iniciar un proceso de cambio en las personas y sus relaciones, como también orientarse hacia un proyecto de vida diferente. En varias ocasiones las clases se interrumpen o se priorizan otras actividades que son un “beneficio” para el/la detenido como es la atención psicosocial que es estrategia de los programas de Gendarmería en las cárceles de Chile. Otro de los problemas en general es que los/as estudiantes son transferidos/as o impedidos/as de asistir a las clases regular y cotidianamente, haciendo que el proceso educativo se interrumpa y dependa de las reglas de seguridad. Las instituciones penitenciarias no llegan a concebirse como posibles espacios de reeducación porque, en realidad, cualquier propuesta de actividad tiende a considerarse en un orden de importancia secundario.

Esto debilita toda trayectoria educativa y proyecto basado en la educación y formación de las personas encarceladas, considerando que la educación que se imparte en los centros educativos constituye en la actualidad en el medio libre organizaciones muy complejas, en continuo desarrollo y con una estrecha relación de interdependencia con el medio que están situados (MATEO ANDRÉS, 2006). En este caso la cárcel es una institución distinta, pero de una complejidad diferente de acuerdo a su naturaleza, por tanto, ambas instituciones son un fenómeno difícil de indagar y comprender.

Para quienes son responsables de la seguridad, ocurre que, la educación es vista como un “privilegio” de aquellos/as que poseen buen comportamiento y no un derecho del sujeto. La lógica que siempre coloca el castigo como elemento central de su acción no logra garantizar que el derecho a la educación se establezca de manera efectiva.

Así, es preciso reconocer la educación como un derecho humano, siendo distintos los fines, por un lado, de la educación y, por otro, de la condena, el objetivo no es la punición, sino la valorización del individuo. Es necesaria una educación que pueda atender a todos/as los/as que tienen este derecho en el espacio carcelario y, para eso, precisa tener condiciones básicas como: clases continuas, material didáctico, carga horaria compatible y profesores/as preparados/as. Se trata de posibilitar que el/la individuo/a pueda tornarse protagonista de su historia, “que tenga voz propia, que adquiera visión crítica de la realidad donde está inserto y procure transformar su realidad – la pasada, la presente y la futura (CAMMAROSANO ONOFRE; FERNANDES JULIÃO, 2013, p. 57). A lo que se refiere al papel de la Educación en las prisiones en relación con los/as individuos/as, Silva y Moreira (2012, p. 92) afirman que su finalidad “debe ser única y exclusivamente la de ayudar al ser humano privado de la libertad a desarrollar habilidades y capacidades para estar en mejores condiciones de disputar las oportunidades socialmente creadas”.

En lo que se refiere al proceso de aprendizaje, se destacan los problemas relacionados con el propio currículo ofrecido para los/as encarcelados/as en los tres países. Los/as educadores/as hacen referencia al poco interés de los/as presos/as por muchos de los temas escolares presentados como propuesta de trabajo. Además, muchos presos presentan dificultades de aprendizaje, lo que hace aún más inadecuado un currículo que, en la mayoría de las veces, no fue pensado específicamente para este espacio y sujetos que viven en esa condición. Los/as profesores/as de los tres países indican el esfuerzo en tratar de aproximar el currículo de la realidad de los/as estudiantes, pero se enfrentan a muchas dificultades, como las arriba mencionadas: falta de materiales didácticos y las limitaciones impuestas por la seguridad.

Para Onofre y Julião, es necesario que se hagan elecciones pedagógicas apropiadas a estos individuos en este contexto siempre teniendo como punto de partida una educación orientada para los derechos humanos que tenga como foco la libertad, la igualdad, la solidaridad, el respeto, la tolerancia y la integridad personal. Con referencia a los/as educadores/as, deben ser personas capaces de elaborar un proyecto educativo multiprofesional, que contribuya para la construcción de un proyecto de vida de los/as educandos/as, se trata de una atención más integral de lo que se realiza en la escuela convencional. En ese proceso debe estar involucrado también al agente penitenciario, el asistente social, el psicólogo, en fin, todo el grupo que regula la vida en el espacio carcelario (ONOFRE; JULIÃO, 2013, p. 63). De otro modo, siempre vamos tener currículos que no hacen con que estés/as jóvenes y adultos/as encarcelados/as avancen teniendo en vista a sus expectativas y las condiciones objetivas para realizar sus estudios.

Los/as profesores/as entrevistados/as en los tres países afirman que con los currículos que desarrollan, los resultados obtenidos son bajos, aunque algunos profesores/as indiquen, también, que, a pesar de lo inadecuado de los currículos, logran alcanzar resultados que juzgan positivos. Es en estas valoraciones y afirmaciones de los/as docentes que se abren interrogantes respecto de descubrir ¿cuál es la posición de los/as docentes respecto al currículum, al aprendizaje y la evaluación? Porque si en la apariencia la dimensión pedagógica está presente, habría que preguntarse por cuál es de verdad la posición política subyacente, qué recorte de la realidad se ha realizado y qué intereses subyacen en la selección de conocimiento (BRUSILOVSKY, 2006).

De la misma manera que los currículos necesitan ser adecuados a la educación en cárceles, también es necesario que el sistema de evaluación tenga su especificidad. Sin embargo, no es lo que ocurre en los tres países, ya que los/as profesores/as afirman contar con las mismas estrategias de evaluación pensadas para niños y jóvenes fuera de los muros de las cárceles. Establecer un espacio educativo en la cárcel es tarea de todos, práctica educativa, una relación

educando educador entre adultos, respeto a la experiencia, estudio de contexto, currículo situado son desafíos pendientes. (ACUÑA COLLADO, 2018).

Finalmente las categorías levantadas en este estudio, y toda la información que emerge, dan cuenta de las complicaciones que se encuentran en el análisis, es difícil concentrarse en solo un aspecto, cuando inmediatamente se ve imbricado con otros, una red. La educación en la cárcel, debe ser observada con una teoría, una lógica distinta, una teoría de la complejidad que pueda resultar conveniente al conocimiento del hombre.(MORIN, 2002).

## Referencias

- ACUÑA COLLADO, Violeta. Problemáticas pedagógicas percibidas por los docentes de las escuelas al interior de recintos penitenciarios: El caso de Chile. *In: FERNANDES, Elionaldo (ed.). Políticas de Educação nas Prisões da América do Sul. Questões, Perspectivas e Desafios*. Brasil: Paco Editorial, 2018. p. 141-164.
- ACUÑA, Violeta. El currículum, uno de los focos de discusión de docentes en las escuelas al interior de las cárceles en Chile. **Reflexões curriculares para a educação de jovens e adultos nas prisões**. Brasil: Paco Editorial, 2019. p. 143-158.
- AHUMADA ACEVEDO, Pedro. **Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje**. México, D.F.: Paidós, 2005.
- AUBERT, Adriana; GARCIA, Carme; RACIONERO, Sandra. El aprendizaje dialógico. **Cultura y Educación**, vol. 21, n.º 2, p. 129-139, ene. 2009. <https://doi.org/10.1174/113564009788345826>.
- BLAZICH, Gladys. La educación en contextos de encierro. **Revista Iberoamericana de educación**, vol. 44, n.º 1, p. 53-60, 2007. .
- BRUSILOVSKY, Silvia. **Educación escolar de adultos: una identidad en construcción**. Buenos Aires: Noveduc, 2006.
- CAMMAROSANO ONOFRE, Elenice Maria; FERNANDES JULIÃO, Elionaldo. A Educação na Prisão como Política Pública: entre desafios e tarefas. **Educação & Realidade**, vol. 38, n.º 1, 2013. Disponible en: <http://www.redalyc.org/resumen.oa?id=317227369005>. Accedido en: 16 jul. 2018.
- CANTERO, Fernando Gil. La acción pedagógica en las prisiones: posibilidades y límites. **Revista española de pedagogía**, vol. 68, n.º 245, sec. Revista española de pedagogía, p. 49-66, 2010.
- CENTRO DE ESTUDIOS LEGALES Y SOCIALES (Ed.). **Derechos humanos en la Argentina: informe 2016**. 1a ed. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores : CELS, Centro de Estudios Legales y Sociales, 2016.
- DA SILVA, Roberto; MOREIRA, Fábio Aparecido. O projeto político-pedagógico para a educação em prisões. **Em Aberto**, vol. 24, n.º 86, 2012.

DEPARTAMENTO PENITENCIÁRIO NACIONAL; MINISTÉRIO DA JUSTIÇA E SEGURANÇA PÚBLICA. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias**. Brasília: [s. n.], 2017. Disponible en: [http://depen.gov.br/DEPEN/noticias-1/noticias/infopen-levantamento-nacional-de-informacoes-penitenciarias-2016/relatorio\\_2016\\_22111.pdf](http://depen.gov.br/DEPEN/noticias-1/noticias/infopen-levantamento-nacional-de-informacoes-penitenciarias-2016/relatorio_2016_22111.pdf).

FLICK, Uwe. **Designing Qualitative Research**. [S. l.]: SAGE, 2007.

GÓMEZ, Ángel Pérez. Las funciones sociales de la escuela : de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia. , p. 47, 2009.

GOODSON, I. F. Estudio del curriculum: casos y métodos Amorrortu. **Buenos Aires**, 2003. .

KVALE, Steinar. **Las entrevistas en investigación cualitativa**. trad. Carmen Blanco; Tomás Del Amo. Madrid, España: Morata, 2011. Disponible en: <http://www.digitaliapublishing.com/a/24037/>. Accedido en: 17 mar. 2018.

MATEO ANDRÉS, Joan. **La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas**. México: Alfaomega : Horsori : Universitat de Barcelona, ICE, 2006.

MINISTERIO DE LA JUSTICIA; GENDARMERÍA DE CHILE. **Compendio Estadístico Penitenciario**. Chile: [s. n.], 2016. Disponible en: [https://html.gendarmeria.gob.cl/doc/estadisticas/compendio\\_2015/COMPENDIO\\_ESTADISTICO\\_2015.pdf](https://html.gendarmeria.gob.cl/doc/estadisticas/compendio_2015/COMPENDIO_ESTADISTICO_2015.pdf).

MORIN, Edgar; PAKMAN, Marcelo. **Introducción al pensamiento complejo**. Barcelona (España): Gedisa, 2011.

PINAR, William. **Teoría del currículum**. Madrid: Narcea, 2014.

PRISON STUDIES. Brazil | World Prison Brief. 16 ago. 2019a. Disponible en: <https://prisonstudies.org/country/brazil>. Accedido en: 10 dic. 2019.

PRISON STUDIES. Chile | World Prison Brief. 31 mar. 2019b. Disponible en: <https://prisonstudies.org/country/chile>. Accedido en: 10 dic. 2019.

SANTOS GUERRA, Miguel Ángel. **La evaluación como aprendizaje: Una flecha en la diana**. Buenos Aires, Arg.: Bonum, 2007.

SCARFÓ, Francisco José. **Estándares e indicadores sobre las condiciones de realización del derecho a la educación en las cárceles**. 2011. Tesis – Universidad Nacional de La Plata Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales., 2011. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10915/18121>. Accedido en: 10 ago. 2018.

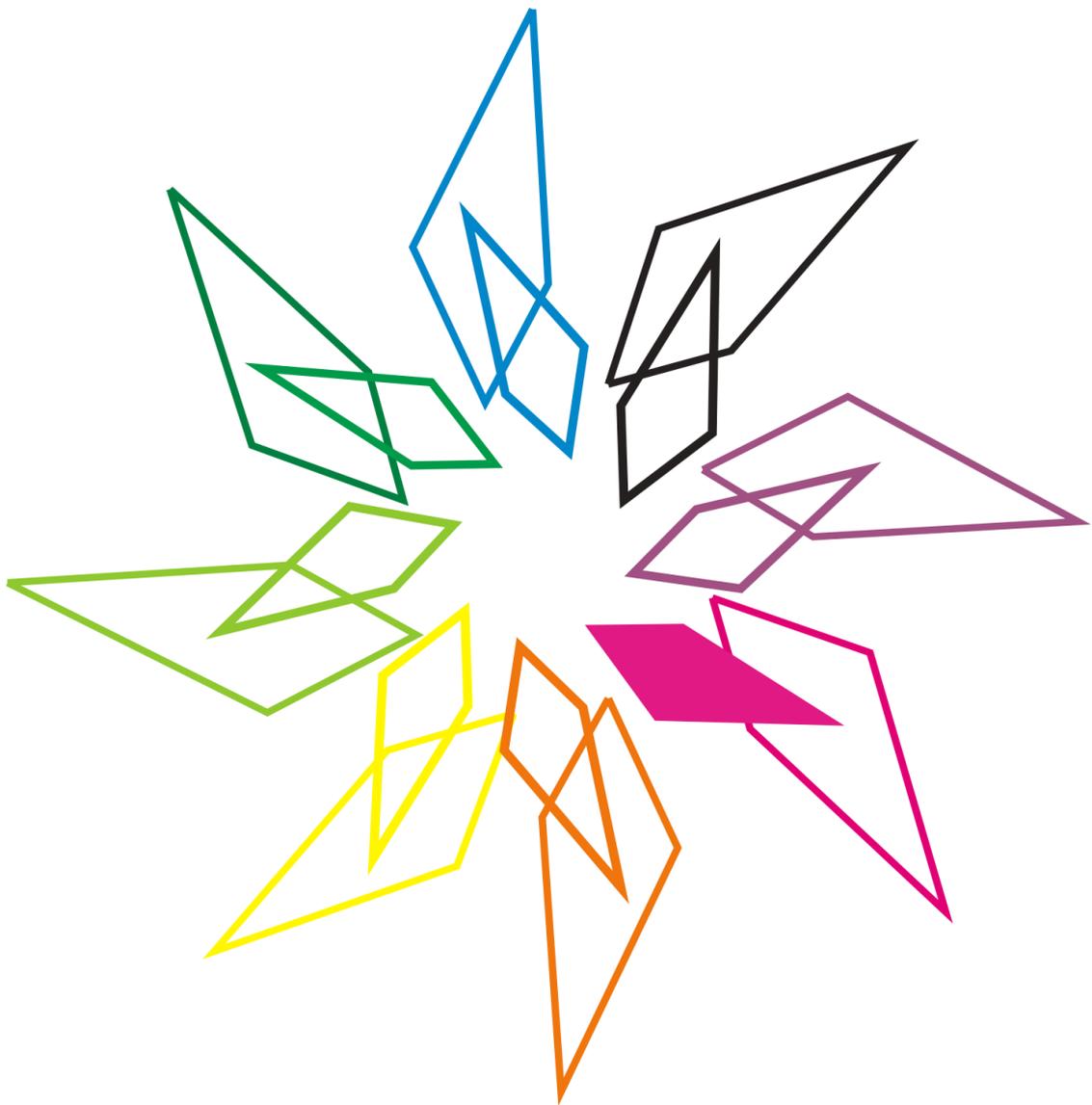
**Recebido em:** 20 de fevereiro de 2021.

**Publicado em:** 20 de abril de 2021.



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

# Estudos / Ensaaios



DOI: <https://doi.org/10.29378/plurais.2447-9373.2021.v6.n1.10230>

# VOZES DO CÁRCERE: A PRÁTICA LITERÁRIA E A REDUÇÃO DE PENA PELA LEITURA NA PERSPECTIVA DE PESSOAS PRIVADAS DE LIBERDADE

*Eli Narciso da Silva Torres*<sup>1</sup>

Grupo de Pesquisa Focus - Universidade Estadual de Campinas  
<http://orcid.org/0000-0002-8295-9367>

*Gesilane de Oliveira Maciel José*<sup>2</sup>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul  
<http://orcid.org/0000-0001-5868-8459>

*Miguel Barthiman dos Santos*<sup>3</sup>

Observatório da Violência e Sistema Prisional (UFMS)  
<http://orcid.org/0000-0002-4969-2031>

## RESUMO:

Este artigo procura demonstrar a função das práticas literárias no âmbito da remição de pena pela leitura a partir de perspectivas, conhecimentos e experiências de pessoas privadas de liberdade. Para isso, utilizou-se da técnica da entrevista narrativa para compreender a vivência literária, vinculada aos contextos individuais e coletivos dos participantes. Inicialmente o estudo aborda as políticas educacionais e as iniciativas de fomento à leitura e escrita nas prisões, como mecanismo de inclusão social, de desenvolvimento educacional e intelectual. Em seguida, aponta as ações literárias desenvolvidas em diferentes estados da federação, com dados atualizados sobre os projetos e instituições envolvidas em programas de remição pela leitura no Brasil. Por fim, apresenta as narrativas de participantes do Projeto “Remição pela Leitura - Educação para a Liberdade”, que compartilham suas percepções sobre as experiências vivenciadas durante as práticas de leitura e escrita, além de dialogar sobre como os sujeitos envolvidos percebem o mundo e a influência do projeto literário em seu cotidiano no interior da prisão. Os resultados encontrados apontam que a ação literária contribui, significativamente, para (a) ampliar os códigos linguísticos do participante, (b) auxilia para o aprimoramento dos processos cognitivos; (c) de sociabilidade e, por sua vez, (d) na modulação da maneira como o indivíduo vivencia as interações cotidianas com o grupo em condição de aprisionamento. O suporte teórico/literário favorece ainda, para novas reflexões sobre a própria trajetória, e a respeito da vida no período posterior à prisão.

**Palavras-chave:** Leitura e escrita na prisão. Remição pela leitura. Pessoas privadas de liberdade. Educação em prisões. Narrativas de pessoas presas.

---

1 Doutora em Educação (UNICAMP). Socióloga. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa sobre Educação, Instituições e Desigualdade - FOCUS (UNICAMP). Coordenadora do Observatório da Violência e Sistema Prisional - Linha de Pesquisa: Sociedade, educação e sistema punitivo - CNPq. E-mail: [eli.educ@hotmail.com](mailto:eli.educ@hotmail.com)

2 Doutora em Educação (UNESP/Presidente Prudente). Docente EBTT (UFMS), Integra o Observatório da Violência e Sistema Prisional e o Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Políticas Públicas e Espaço Escolar (GPFOPE). E-mail: [gesilane.jose@ifms.edu.br](mailto:gesilane.jose@ifms.edu.br)

3 Especialista em Gestão em Segurança Pública com ênfase em Sistema Prisional pela Faculdade Tecnológica Paulista. Graduado em Letras. Integra o Observatório da Violência e Sistema Prisional (UFMS). E-mail: [mbarthimann@gmail.com](mailto:mbarthimann@gmail.com)

## **ABSTRACT:**

### **VOICES FROM PRISON: LITERARY PRACTICE AND REDUCED SENTENCE FOR READING FROM THE PERSPECTIVE OF PEOPLE DEPRIVED OF THEIR LIBERTY**

This article seeks to demonstrate the role of literary practices in the context of the remission of sentences for reading from the perspectives, knowledge and experiences of people deprived of their liberty. For this, it was used the technique of narrative interview to understand the literary experience, linked to the individual and collective contexts of the participants. Initially, the study addresses educational policies and initiatives to promote reading and writing in prisons, as a mechanism for social inclusion, educational and intellectual development. Then, it points out the literary actions developed in different states of the federation, with updated data on the projects and institutions involved in reading remission programs in Brazil. Finally, it presents the narratives of participants in the “Remission for Reading - Education for Freedom” project, who share their perceptions about the experiences they have experienced during reading and writing practices, in addition to discussing how the subjects involved perceive the world and influence of the literary project in his daily life inside the prison. The results found point out that literary action contributes significantly to (a) expanding the participant’s linguistic codes, (b) helps to improve cognitive processes; (c) sociability and, in turn, (d) modulating the way the individual experiences daily interactions with the group in a condition of imprisonment. The theoretical / literary support also favors, for new reflections on his own trajectory, and on life in the period after the arrest.

**Keywords:** Reading and writing in prison. Remission by reading. People deprived of their liberty. Education in prisons. Narratives of prisoners.

## **RESUMEN:**

### **VOCES DESDE LA CÁRCEL: PRÁCTICA LITERARIA Y REDUCCIÓN DE PENAS PARA LA LECTURA DESDE LA PERSPECTIVA DE LAS PERSONAS PRIVADAS DE LIBERTAD**

Este artículo busca demostrar el papel de las prácticas literarias en el contexto de la remisión de la pena por la lectura desde las perspectivas, conocimientos y vivencias de las personas privadas de libertad. Para ello, se utilizó la técnica de la entrevista narrativa para comprender la experiencia literaria, vinculada a los contextos individuales y colectivos de los participantes. Inicialmente, el estudio aborda políticas e iniciativas educativas para promover la lectura y la escritura en las cárceles, como mecanismo de inclusión social, desarrollo educativo e intelectual. Luego, señala las acciones literarias desarrolladas en diferentes estados de la federación, con datos actualizados sobre los proyectos e instituciones involucradas en programas de remisión lectora en Brasil. Finalmente, presenta las narrativas de los participantes en el proyecto “Remisión por la lectura - Educación para la libertad”, quienes comparten sus percepciones sobre las experiencias que han vivido durante las prácticas de lectura y escritura, además de hablar sobre cómo los sujetos involucrados perciben el mundo, y la influencia del proyecto literario en su vida diaria dentro de la prisión. Los resultados encontrados señalan que la acción literaria contribuye significativamente a (a) expandir los códigos lingüísticos del participante, (b) ayuda a mejorar los procesos cognitivos; (c) sociabilidad y, a su vez, (d) modular la forma en que el individuo experimenta las interacciones diarias con el grupo en condición de encarcelamiento. El soporte teórico / literario también favorece, para nuevas reflexiones sobre su propia trayectoria, y sobre la vida en el período posterior a la detención.

**Palabras clave:** Leer y escribir en prisión. Remisión por lectura. Personas privadas de libertad. Educación en las cárceles. Narrativas de prisioneros.

## Introdução

As ações educacionais sejam elas, formais ou informais e desenvolvidas em espaços de privação de liberdade – *práticas educativas na prisão* – acontecem de forma distinta de outros ambientes escolares, tendo em vista a hostilidade inerente ao “sistema penitenciário” e a necessidade do Estado em instituir medidas disciplinares e/ou de controle institucional.

Se por um lado, a realidade das unidades prisionais se configura, em regra, como um polo de conflitos e violências presentes no histórico de rebeliões e massacres no país; por outro, na tentativa da contenção do avanço dos domínios de grupos criminosos, parte dos gestores penitenciários compreendem a implantação de procedimentos disciplinares como elementares à assimilação de normas, rotinas e a manutenção da segurança institucional diante da superlotação carcerária. Tudo isso, diante da complexidade penitenciária do país que reúne a terceira maior população carcerária do mundo, contando com mais de 748.000 pessoas privadas de liberdade (DEPEN, 2020a).

Nesse cenário de elevado encarceramento e tensões cotidianas, a Lei de Execução Penal (LEP/1984) visa efetivar as determinações de sentença ou decisão jurídica e possibilitar condições para a integração social da pessoa privada de liberdade. Para isso, a legislação prevê a oferta de assistências penitenciárias com o objetivo de prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade. Como assistências destacam-se a saúde, amparo jurídico, material, social, religioso e educacional (BRASIL, 1984).

Nas últimas décadas, o Brasil reuniu esforços de intelectuais, militantes e políticos profissionais que culminou num processo gradativo de institucionalização da política nacional de educação para pessoas presas, mediante produção de normativos legais (TORRES, 2017; TORRES, 2019).

Entre os normativos destacam-se, a Resolução nº 3, de 2019 do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCP); a Resolução CNE/CEB nº 02, de 19 de maio de 2010, que indicou as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação nos estabelecimentos penais; o Decreto nº 7.626/2011, de 24 de novembro de 2011, que instituiu o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional; e, a Lei 12.433/2011, de 29 de junho de 2011, que instituiu a remição pelo estudo durante a execução da pena.

Cabe destacar que a Lei 12.433/2011, alterou a LEP/84, e garantiu à pessoa presa o direito de reduzir parte da pena pela participação e frequência escolar. Assim, ao participar de atividades educacionais, tanto em aspectos formais, como outros projetos educativos não formais (sujeitos

a avaliação do ministério público e poder judiciário) e profissionalizantes, o privado de liberdade poderá “pagar” dias de pena de prisão pela via educacional.

Por fim, foi publicada a Nota Técnica n.º 1/2020, que apresenta “[...] orientação nacional para fins da institucionalização e padronização das atividades de remição de pena pela leitura e resenhas de livros no sistema prisional brasileiro” (DEPEN, 2020c, p.310), as quais serão abordadas detalhadamente na próxima seção.

As práticas literárias desenvolvidas mediante programas de “remição pela leitura” são fundamentais aos processos de ensino, aprendizagem e trocas sociais, conforme demonstrado pela Nota Técnica n.º 1/2020 (DEPEN, 2020b).

Nessa direção, diversos projetos de leitura e escrita (práticas literárias) têm sido implantados nos estados brasileiros, recorrendo às parcerias viabilizadas entre as Universidades, Secretarias Estaduais de Educação, Institutos Federais e órgãos de execução penal.

Com base na experiência Projeto de Leitura – Educação para a Liberdade, instituída em penitenciárias do estado de Mato Grosso do Sul (MS), este artigo procura entender a função das práticas de leitura e escrita no cotidiano e sob a ótica de pessoas privadas de liberdade. Para compreender a função dessas práticas no cárcere buscou-se organizar o estudo a partir de dois eixos: O primeiro trata do *(i)* alcance das ações literárias desenvolvidas em diferentes unidades prisionais a partir da remição de pena pela leitura e das iniciativas de fomento a prática literária nas prisões. O segundo, *(ii)* descreve alguns relatos de experiências vivenciadas pelos participantes e o impacto da atividade literária nas vivências, no cotidiano do cárcere e, consecutivamente para as expectativas de viver em grupo e em sociedade.

Para isso, utilizou-se do dispositivo de entrevistas narrativas, procurando reconhecer o processo de escuta desses indivíduos que vivem em situação de reclusão e silenciamento institucional em decorrência das normas do sistema penitenciário. A narrativa possibilita agregar as experiências e percepções das pessoas privadas de liberdade que participam assiduamente do Projeto desenvolvido no presídio Instituto Penal de Campo Grande (IPCG), MS.

A entrevista narrativa refere-se a um dispositivo de coleta de dados que procura superar o tipo de entrevista baseado em pergunta-resposta. Ela emprega um tipo específico de comunicação cotidiana, por meio do contar e escutar história, além de abrir possibilidades de sentido e compreensão, frente a partilha de experiências de vida e de percursos biográficos (JOVCHELOVITCH, BAUER, 2003; SOUZA, 2014; CLANDININ, CONNELLY, 2015).

Para a apreciação dos dados, adotou-se a análise compreensiva-interpretativa, na direção de apreender regularidades e irregularidades tanto do aspecto individual e particular do narrador,

quanto sobre o conjunto de narrativas orais e escritas, conforme delineado por Souza (2014) e ainda por Clandinin e Connelly (2015). Enquanto, o recorte teórico ancora-se nas reflexões de Freire (1981, 1979, 1987), além dos diálogos empreendidos pelos pesquisadores que se dedicam aos estudos sobre a política, a oferta e/ou práticas da educação em espaços de privação de liberdade, entre eles, Onofre (2011, 2015), De Maeyer (2013), Ireland (2011), Torres (2019), José (2019).

## **A legislação, a educação e remição de pena nas prisões**

As políticas em educação em prisões estão vinculadas ao conceito de cultura e aos princípios de emancipação, cidadania e autonomia, e configuram-se como um mecanismo de promoção, proteção e reparação dos direitos humanos, além de oferecer novas possibilidades de acesso à vida, quando em condição de liberdade.

A Constituição Federal de 1988 assegura à educação a legitimidade do direito social, visando o pleno desenvolvimento da pessoa e o preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, com vistas a garantir a equalização de oportunidades educacionais com padrão mínimo de qualidade de ensino (BRASIL, 1988).

Para dialogar a respeito da perspectiva da educação para todos, ocorreram diversos encontros internacionais, entre eles: a Conferência de *Jomtien* (UNESCO, 1998); a Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro (UNESCO, 1999); e a Educação para todos: o compromisso de Dakar (UNESCO; CONSED; AÇÃO EDUCATIVA, 2001). A partir desses encontros foram promulgados documentos que reforçam a necessidade de garantir o direito universal à educação para todos; a urgência em superar as disparidades educacionais enfrentadas pelos grupos excluídos; a necessidade de consolidar a inclusão progressiva de temas de educação para a vida nas modalidades formal e não-formal; e a defesa que o acesso à educação de qualidade deva atender às populações em situação de vulnerabilidade.

Dentre as medidas que contribuíram para a institucionalização da garantia de direitos à educação de pessoas presas no Brasil, o projeto Educando para a Liberdade (UNESCO, 2006), constitui-se como referência anterior às legislações e, principalmente como marco fundamental na construção de uma política pública integrada e cooperativa direcionada à população privada de liberdade. Nesse documento, estabelece-se o compromisso de que sejam fortalecidas as políticas de incentivo ao livro e à leitura nas unidades prisionais, com implantação de bibliotecas e com programas que atendam não somente aos alunos matriculados, mas a todos os integrantes da comunidade prisional (JOSÉ, 2019).

No ano de 2009, o Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCP) promulgou a Resolução de nº 03 de 11/03/2009, em que associa a oferta da educação às ações complementares de fomento à leitura e a inauguração ou recuperação de bibliotecas para atender à população privada de liberdade (CNPCP, 2009).

Enquanto no ano de 2010, o CNE emitiu Diretrizes Nacionais de Educação para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, no qual destacam, entre outras orientações, que sejam instituídas políticas de estímulo à leitura e à escrita nas unidades prisionais (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010).

Com o advento da remição pelo estudo, em 2011, possibilitou que o condenado que cumpre a pena em regime fechado ou semiaberto possa remir parte do tempo de execução da pena. Essa remição pode ocorrer da seguinte forma: 1 (um) dia de pena a cada 12 (doze) horas de frequência escolar - atividade de ensino fundamental, médio, inclusive profissionalizante, ou superior, ou ainda de requalificação profissional - divididas, no mínimo, em 3 (três) dias. Em caso de conclusão do ensino fundamental, médio ou superior durante o cumprimento da pena (desde que certificado por órgão competente), serão acrescidos 1/3 na remição (BRASIL, 2011).

O Decreto nº 7.626/2011 promulgou o Plano Estratégico de Educação, no âmbito do Sistema Prisional (PEESP), que visava expandir e aprimorar a oferta educacional (educação básica, profissionalizante e superior) no sistema penitenciário a partir de articulações interministeriais e com os estados.

Como desdobramento das ações educacionais, novos entendimentos jurídicos e analogias passaram a abarcar a remição de “leitores resenhistas” de livros. Cabe destacar que se trata de ações vinculadas às atividades educativas articuladas à administração estadual, municipal de educação ou da área prisional, e agregadas ao preceito do sistema de justiça criminal, que engloba as administrações penitenciárias, e revertidas para fins de remição de pena dos custodiados (TORRES, 2019; DEPEN, 2020b).

No ano de 2013, o Conselho Nacional de Justiça (CNJ) por meio da Recomendação nº 44, de 26/11/2013 orienta que sejam consideradas atividades de caráter complementar para a remição pelo estudo no contexto da educação nas prisões, entre elas, a remição pela leitura. Nessa concepção, o leitor privado de liberdade passa a ter 4 (quatro) dias reduzidos da pena a cada resenha produzida e considerada apta, observando o limite de 48 (quarenta e oito) dias por ano (CNJ, 2013).

## Práticas de leitura em espaços prisionais

O Departamento Penitenciário Nacional (Depen) mapeou 26 estados e o Distrito Federal executando projetos de remição pela leitura e 1 (um) projeto no Sistema Penitenciário Federal (SPF), conforme demonstra a Nota Técnica nº 1/2020/DEPEN:

**Quadro 1:** Normativos estaduais que regulamentam a remição pela leitura por unidade federativa e Sistema.

ESTADO	INÍCIO/ANO	NOME DO PROJETO	QUANTIDADES DE PRESOS PARTICIPANTES
Sistema Penitenciário Federal	2009	Remição pela Leitura <sup>4</sup>	-
Acre	2015	Leitura Livre	46
Alagoas	2017	Projeto Lêberdade	44
Amazonas	2015	Programa de Remição da Pena através da Leitura	1.734
Amapá	NC	NC	30
Bahia	2014	Há diversos projetos	567
Ceará	2016	Livro Aberto	4.586
Distrito Federal	2018	Ler Liberta	700
Espírito Santo	2017	Ler Liberta; Remição pela Leitura; Virando a Página e a Hora de Ler e Voar	239
Goiás	2014	Programa de Remição pela Leitura	150
Maranhão	2017	Projeto Leitura Interativa	1.215
Mato Grosso	2018	Remição pela Leitura	301
Mato Grosso do Sul	2014	Remição pela Leitura - Educação para a Liberdade	258
Minas Gerais	2014	Projeto de Remição pela Leitura	1.573
Pará	2012	A leitura que Liberta	225
Paraíba	2016	Projeto de Remição pela Leitura	399
Paraná	2012	Remição pela Leitura	3.343
Pernambuco	2017	Remição de Pena pela Leitura	6.846
Piauí	2015	Leitura Livre	137
Rio de Janeiro	2016	Remição de Pena pela Leitura	807
Rio Grande do Norte	2017	Projeto Remição pela Leitura	NC
Rio Grande do Sul	2019	Remição pela Leitura	NC
Rondônia	2014	Remição pela Leitura	1.577
Roraima	2017	Leitura pela Libertação	252
Santa Catarina	2016	Projeto Despertar pela Leitura	2.006
São Paulo	2009	Clubes de Leituras; Remição pela Leitura: Dos Direitos Educativos ao Acesso à Justiça; e outros	25.108
Sergipe	2019	Remição pela Leitura	90
Tocantins	2014	Remição pela Leitura	NC

**Fonte:** DEPEN (2020), com adaptações dos autores.

4 3.694 resenhas foram elaboradas no ano de 2019.

Os dados do mapeamento demonstram que, no ano de 2019, foram atendidos 7% da população prisional do país (DEPEN, 2020b). Trata-se de um quantitativo relevante, especialmente ao considerar o percentual, médio, de 10% de pessoas atendidas na educação formal (DEPEN, 2020a).

A maior participação nos projetos literários, para fins de remição, ocorre nos estados em que as Secretarias Estaduais de Educação assumem as ações vinculadas a atividades complementares, no âmbito da educação formal. Em outros estados, as atividades de remição pela leitura ocorrem por meio de parcerias estabelecidas entre as universidades, igrejas, professores voluntários, Institutos Federais, dentre outras instituições e as Secretarias Estaduais de administração penitenciária (DEPEN, 2020b).

Nesse sentido, o propósito de oferecer acesso ao letramento literário à pessoa privada de liberdade, configura-se, sobretudo, como garantia de direitos ao reconhecê-la como via de inclusão social e desenvolvimento educacional e intelectual, podendo ampliar o campo de conhecimento sociocultural do indivíduo.

Soares (2009) compreende o letramento como resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, ou seja, o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita. Sendo assim, o letramento pressupõe que o indivíduo que se envolve em práticas de leitura e de escrita torna-se uma pessoa diferente adquirindo uma outra forma de pensar.

Ainda na visão da autora, a pessoa letrada passa a ter uma outra condição social e cultural. Não se trata propriamente de mudar de nível ou de classe social, cultural, mas de mudar seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura, sua relação com os outros, com o contexto e com os bens culturais (SOARES, 2009).

O ato de ler deve proporcionar ao educando tanto a leitura da palavra como a leitura crítica do mundo. Nesse sentido, sua função assume um caráter diretivo, com atenção voltada a partir da leitura de mundo pautada pelas condições históricas, políticas e sociais. Da mesma forma, a leitura implica sempre em uma percepção crítica, interpretação e “reescrita” do lido (FREIRE, 2001).

Considerando essa chave de análise, o processo de observação das entrevistas busca compreender qual o impacto da atividade literária nas vivências, no cotidiano do cárcere e nas expectativas de viver em sociedade, sob a ótica de pessoas privadas de liberdade.

## O Projeto Remição pela Leitura - educação para a liberdade

O Projeto Remição pela Leitura - Educação para a Liberdade é desenvolvido pelo Observatório da Violência e Sistema Prisional<sup>5</sup>, vinculado à Linha de Pesquisa Sociedade, Educação e Sistema Punitivo<sup>6</sup> do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Cultura, Psicologia, Educação e Trabalho (CPET) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul<sup>7</sup>.

A partir dos estudos desenvolvidos pelo Observatório e do interesse pela temática voltada à educação em espaços prisionais, foi criado o Projeto Remição pela Leitura - Educação para a Liberdade e implementado nos municípios de Campo Grande e Corumbá, tanto em unidades prisionais masculinas como femininas. Os projetos estão balizados pela Portaria 1/2018 da 1ª Vara de Execução Penal (VEP), que posteriormente foi atualizada pela portaria conjunta 001/2019 das VEP's.

Conforme orientação da Portaria, a participação da pessoa privada de liberdade deve ocorrer de forma voluntária, desde que tenha as competências de leitura e escrita mínimas necessárias para a execução das atividades. O prazo para leitura da obra literária é de 30 (trinta) dias, apresentando, ao final deste período e no prazo de 10 (dez) dias, resenha a respeito do assunto (VEP, 2019).

Os encontros congregam de 20 a 25 pessoas e acontecem a cada quinze dias, por meio de oficinas e rodas de leitura a partir de diferentes gêneros literários, orientações sobre escrita (redação, ortografia e gramática) e diálogo e devolutiva sobre as resenhas produzidas.

A unidade prisional é a responsável pela inscrição dos participantes e organização da lista de presença, bem como designar espaço para as oficinas, controlar o trânsito e acesso dos participantes e comunicar aos ministrantes os motivos de ausência dos participantes, seja por soltura, transferência de estabelecimento penal ou desistência voluntária de participação do projeto (MORENO, FLANDOLI, SANTOS, 2020).

A comissão responsável pela avaliação do texto deve observar os aspectos relacionados à compreensão e compatibilidade do texto com o livro para considerá-la como apta. Os critérios de avaliação das resenhas, segundo entendimento das portarias, devem considerar a estética do texto, limitação ao tema e fidedignidade.

---

5 O Observatório busca aprofundamento teórico e epistemológico em temáticas que envolvam a exclusão social, a criminalidade e sobre como vem se institucionalizando as políticas nacionais e internacionais para o sistema penitenciário. Nesta direção, tem mapeado os índices e elevação de crimes contra jovens negros, as políticas de execução penal, a gênese das políticas públicas, a oferta da educação em prisões e a remição de pena pela via educacional no Brasil e em outros países da América Latina (JOSÉ, TORRES, FLANDOLI, 2017).

6 Coordenado pela pesquisadora Dra. Eli Narciso da Silva Torres.

7 Coordenado pela Profa. Dra. Beatriz Rosália Gomes Xavier Flandoli.

O Juízo decidirá, posteriormente, sobre o aproveitamento do participante e a correspondente remição. Nesse caso, a contagem do tempo para fins de remição será de 4 (quatro) dias de pena para cada 30 (trinta) dias de leitura.

Para esse artigo, foi realizada a análise das ações literárias desenvolvidas no Instituto Penal de Campo Grande (IPCG), entre o período demarcado pelos meses de julho de 2018 e novembro de 2019<sup>8</sup>. O IPCG opera em segurança média, destinada aos presos do sexo masculino que cumprem pena em regime fechado. Atualmente a unidade abriga 1.633 pessoas privadas de liberdade (IPCG, 2020).

Para a execução do projeto, foram escolhidas obras que variam entre clássicas e contemporâneas. Alguns livros foram cedidos pela própria unidade, de outras penitenciárias ou de doações do próprio Grupo de Pesquisa.

Desde a instituição, 118 integrantes já participaram do projeto, entretanto a rotatividade (acesso e permanência) é elevada, visto que ocorrem desistências ao longo das ações. Os motivos são variados, que se justificam pela dificuldade no processo de leitura e escrita, ou por questões administrativas ou judiciais, entre elas destacam-se, as transferências entre unidades prisionais, a progressão de regime e o recolhimento disciplinar<sup>9</sup>. A Tabela 1, a seguir, demonstra os resultados correspondentes aos 18 meses de execução do projeto.

**Tabela 1:** Resultados do Projeto Remição pela Leitura – Educação para a Liberdade – julho/18 a novembro/19.

MÊS	TOTAL DE RESENHAS PRODUZIDAS	RESENHAS APROVADAS	RESENHAS REPROVADAS
Julho/18	16	11	5
Agosto/18	17	8	9
Setembro/18	17	10	7
Abril/19	19	13	6
Mai/19	15	14	1
Junho/19	12	12	0
Julho/19	18	15	3
Agosto/19	14	14	0
Setembro/19	10	10	0
Outubro/19	13	12	1
Novembro/19	08	5	3
<b>TOTAL</b>	<b>159</b>	<b>124</b>	<b>35</b>
		<b>78%</b>	<b>22%</b>

**Fonte:** Elaboração dos autores.

8 Neste período, o projeto foi coordenado pela Profa. Dra. Gesilane de Oliveira Maciel José.

9 As celas disciplinares são conhecidas na linguagem dos internos como “a forte” e anunciam que lá é um lugar que “o filho chora e não vê”, em analogia ao isolamento total. Os presos são alojados ali quando surpreendidos portando entorpecentes ou celulares, ou ainda, aqueles que não têm convivência nas celas de origem” (TORRES, 2011, p. 80). No período de recolhimento a pessoa presa deixa de frequentar a escola.

No período foram escritas 159 resenhas, sendo 124 consideradas aptas e o equivalente a 78% de aprovação, e outras 35 resenhas consideradas não aptas, ou seja, 22% do índice global. Cabe destacar que no período de outubro/18 a mar/19, não foram realizadas oficinas ou elaboração de resenhas por precauções de segurança.

## **A constituição do caminho da leitura e escrita: percursos metodológicos**

Para identificar como os indivíduos percebem a contribuição do projeto literário, selecionamos as narrativas de 9 (nove) integrantes, nomeados aqui como participantes.

Consideramos que a entrevista narrativa possibilita que o narrador conte sua história (em sequência temporal ou em um *continuum*), procure explicar os fatos e dialogar com os acontecimentos que constroem a vida individual e social, em contextos subjetivos e concretos, conforme perspectiva delineada por Jovchelovitch e Bauer (2003); Souza (2014) e Clandinin e Connelly (2015).

Tal dispositivo permite compreender a vivência literária, vinculada a contextos individuais e coletivos, com histórias vividas e contadas diretamente, “mas também as coisas não ditas e não feitas, que moldam a estrutura da narrativa” (CLANDININ, CONNELLY, 2015, p. 104). Nessa dimensão, cada participante da pesquisa narrou sua trajetória de vida escolar e sua experiência com a leitura.

Como critério de escolha, optamos pelos participantes mais assíduos e que produziram maior número de resenhas. Entre eles, 2 (dois) participantes possuem o ensino fundamental completo, 6 (seis) o ensino médio completo e 1 (um) possui o nível superior completo com curso de pós-graduação *lato sensu*.

As entrevistas estão amparadas pelo Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento (TCLE), e foram realizadas utilizando-se do recurso de gravação de áudio e, posteriormente, foram transcritas para maior aprofundamento nas análises.

Quanto à apreciação dos dados, buscou-se traçar um perfil escolar do grupo pesquisado e sua percepção sobre o projeto a partir dos encontros literários. Para isso adotou-se a análise compreensiva-interpretativa, conforme descrito por Souza (2014) e Clandinin e Connelly (2015), no qual possibilita analisar as regularidades e irregularidades do conjunto das narrativas tanto nos aspectos singulares como coletivos.

## Sentido da leitura e o Projeto Remição pela Leitura - educação para a liberdade

As narrativas dos participantes foram delineadas a partir de três perspectivas: (a) itinerário escolar; (b) percepção sobre seu gosto pela leitura e, (c) experiência com o Projeto Educação para a Liberdade.

O primeiro elemento apresentado pelos participantes tem relação com seu percurso escolar. Há casos, por exemplo, dos que não conseguiram dar continuidade nos estudos, justificado por questões familiares e socioeconômicas,

PARTICIPANTE 4: Então, eu sou remanescente de uma família muito humilde e tive muita dificuldade, perdi mãe, perdi avó muito cedo, então isso dificultou o meu estudo. Aí, depois de crescer na adolescência, tive um apego pela leitura, mas nunca tive a oportunidade, um apoio para estudar.

PARTICIPANTE 8: Eu nunca cheguei a repetir de ano, mas parei de estudar na época por causa de condição financeira, tinha que trabalhar durante o dia, chegava cansado e muitas das vezes parava de estudar por esse motivo.

PARTICIPANTE 9: Na época eu gostava [de estudar], mas não tive muita oportunidade por minha família ser uma família pobre, então eu estudei só até os 11 anos de idade, na 3ª série.

Carreira e Carneiro (2009) destacam que pelo menos 95% das pessoas privadas de liberdade se enquadram na situação de pobreza, o que possivelmente dificultou que tivessem acesso à educação ainda antes de estarem em situação de aprisionamento. Esses indicadores corroboram com os relatos acima, no qual demonstra que a falta de acesso à escola ou a oportunidade de continuidade nos estudos, se justifica, em grande medida, devido a sua condição socioeconômica.

Tal realidade demonstra um descompasso no cumprimento de políticas que defendem o acesso e a universalização da educação pública como um direito.

Pode-se dizer que o estado de MS se assemelha à média dos índices nacionais publicados pelo Departamento Penitenciário Nacional, caracterizados pela baixa escolaridade da população encarcerada. Nessa perspectiva, a leitura do quadro também demonstra que 99,24% dos aprisionados em MS não obtinham o ensino superior completo, em torno de 90% não haviam completado o ensino médio, e ainda, cerca de 65% das pessoas presas não tinham o ensino fundamental completo (DEPEN, 2015).

Cabe lembrar que a população prisional é composta por indivíduos adultos que não permaneceram na escola regularmente, em tempo oportuno, durante o período socialmente esperado para acessar a educação escolar formal. Portanto, trata-se de sujeitos oriundos das camadas populares que incorporaram o fracasso escolar às suas trajetórias, como concepção individualizada e característica neoliberal (TORRES, 2019, p. 259).

Sobre esse assunto, Charlot (2001) destaca que a relação dos alunos com o saber e com a escola não é a mesma nas diferentes classes sociais. Para o autor, as camadas populares enfrentam maiores dificuldades na escola, considerando que esses estudantes possuem comportamentos distintos em face de diferentes tipos de saberes ou de aprendizagens.

As disparidades são postas às camadas populares em razão da escassez de capitais, em especial, de capital cultural, o que favorece para o indivíduo encontrar dificuldades em acessar os códigos de leitura e/ou literários. Consecutivamente levando-o ao fracasso escolar e, com isso, à manutenção do *status quo*, considerando que a escola ocupa-se de transmitir o capital cultural pensado para e a partir da legitimidade das elites (BOURDIEU, 1988).

Como consequência, àqueles que não conseguiram concluir os estudos básicos, muitas vezes, carregam a culpa e vergonha por não deter o conhecimento, ou não terem se esforçado o bastante, negando inclusive o processo de exclusão que lhe usurpou ou dificultou o acesso à escola (CAPUCHO, 2012). Tal discurso sombreia a negação de direitos e o processo de exclusão social a que estão sujeitos.

Nesse sentido, a luta dos jovens oriundos de camadas populares contra o fracasso escolar continua sendo um dos principais desafios das políticas públicas educacionais.

Para Arroyo (2014), a chegada dos educandos com vidas tão precarizadas às escolas obriga a docência repor suas bases do viver com a devida centralidade nos processos de aprender, de formação e desenvolvimento humano. O direito à educação, ao conhecimento e à cultura está atrelado às formas de viver nas tramas do presente. Sendo assim, quando se ignora a precarização do viver dos educandos, há a responsabilização de uns e outros pelo fracasso escolar. As vítimas, nesse caso, ainda são responsabilizadas pelos processos escolares e por sua própria condição de pobreza.

Dessa forma, para cumprir o propósito de contribuir com a modificação na vida dos estudantes, é preciso considerar “Outras pedagogias para Outros sujeitos” no espaço escolar, de forma que a educação se transforme em um local de humanização e de construção de um novo espaço do viver.

Freire (1967) compreende que para romper com esse círculo de subjugação das camadas populares, ou como denomina “dos condenados da terra”, é inadiável e indispensável construir processos educativos - dentro das condições históricas de sua sociedade-pautados por uma ampla conscientização das massas brasileiras, por meio de uma educação que as coloquem em uma postura de autorreflexão e de reflexão sobre seu tempo e seu espaço.

Para o educador, a educação humanista e libertadora deve passar por dois momentos distintos: o primeiro em que os oprimidos desvelam o mundo da opressão e comprometem-se na *práxis*, com a sua transformação; e o segundo, em que, transformada a realidade opressora, a educação deixa de ser do oprimido e passa a ser a educação dos homens em processo de permanente libertação (FREIRE, 1987).

Nesse sentido, a educação se estabelece como uma prática educativa que só poderá alcançar efetividade e eficácia na medida em que abarca a participação livre e crítica dos educandos, inclusive, levando-os a compreensão a respeito de seus percursos escolares relacionados aos contextos históricos e sociais.

Por outro lado, alguns participantes relataram que foi possível concluir os estudos apenas no interior do espaço prisional,

PARTICIPANTE 2: [...] eu vim terminar meus estudos aqui na cadeia, cumprindo pena.

PARTICIPANTE 3: Tive a oportunidade de fazer uma prova, do Enceja, que contribuiu para que eu conseguisse conquistar meu ensino médio.

PARTICIPANTE 8: Eu comecei a estudar não no presídio, mas acabei terminando o ensino médio [aqui] no presídio.

A oferta da educação em prisões do ensino regular é compreendida como um direito em si mesmo e ganha mais importância quando é direcionada ao pleno desenvolvimento humano e às suas potencialidades, valorizando o respeito aos grupos socialmente excluídos. Essa concepção busca efetivar a cidadania plena para a construção de conhecimentos, o desenvolvimento de valores, atitudes e comportamentos, além da defesa da justiça social (BRASIL, 2007).

Cabe destacar, que embora o conceito de educação esteja bastante vinculado aos aspectos de cultura e ao mecanismo de promoção, proteção e reparação dos direitos humanos, a assistência do ensino regular em espaços prisionais ainda demonstra um índice bastante reduzido, considerando que a estimativa é que o acesso à educação atenda a média de 10% da população encarcerada (DEPEN, 2020a).

Alguns especialistas do tema, como Onofre (2011, 2015), Ireland (2011) e De Maeyer (2013) sinalizam que a educação no contexto prisional é uma ferramenta adequada para o processo formativo, no sentido de produzir mudanças de atitudes e contribuir para a integração social do indivíduo.

Ireland (2011) destaca, inclusive, a necessidade de situar a Educação de Jovens e Adultos na perspectiva da aprendizagem e da educação ao longo da vida. Na mesma direção, De Maeyer (2013, p. 47) compreende que “Aprender ao longo da vida é deixar momentaneamente

seu estatuto provisório de detento para se inscrever em uma perspectiva mais a longo prazo sem acrescentar um julgamento social ao julgamento penal”.

Para Ireland (2011) a educação é sempre mediada por uma realidade complexa e no caso prisional, torna-se ainda mais volátil. Na visão do autor, outros tipos de aprendizagem podem servir como incentivos para eventualmente o indivíduo retomar o percurso escolar, ora interrompido, sobretudo, se o mesmo possui uma escolaridade precária com experiência negativa da escola. Assim, o projeto de leitura se estabelece como um espaço que pode possibilitar uma nova percepção do indivíduo sobre a escola e sobre a construção de sua aprendizagem.

Cabe destacar que as ações educacionais devem ser estruturadas como políticas públicas sistematizadas e contínuas, com a oferta de atividades que promovam a participação expressiva dos privados de liberdade. Somado a isso, é importante reconhecer que essas ações vão além do processo de ensinar, pois podem contribuir com os processos formativos em espaços coletivos, produzir saberes que permitam uma formação humanizada e, conseqüentemente, contribuir para que o indivíduo repense suas práticas, sua cultura e sua relação com a sociedade (JOSÉ, 2019).

Para isso, Freire (1979) compreende que nenhuma ação educativa pode prescindir de uma reflexão sobre o indivíduo e de uma análise sobre suas condições culturais. Isso implica em dizer que a educação deve estabelecer uma relação dialética com o contexto da sociedade à qual se destina.

Sobre outra perspectiva de análise, foi possível notar certo distanciamento de alguns participantes quanto ao processo de leitura.

PARTICIPANTE 6: [...] eu sempre fui uma pessoa que gostei de ler, mas eu tive essa prática mais constante depois desse projeto que eu comecei a ler com mais afinco.

PARTICIPANTE 7: [...] devido ao trabalho e outras obrigações, eu fui me distanciando um pouco, só que aqui eu redescobri esse hábito, eu redescobri essa paixão, essa necessidade de ler e isso foi graças ao projeto.

Os relatos apontam que a cultura literária não fez parte do percurso de vida desses participantes, o que exigia certo esforço para que se adequassem à proposta do projeto. Por outro lado, há aqueles que já se sentiam familiarizados com o processo de ler e cultivavam o gosto pela leitura, antes mesmo de ingressar no projeto.

PARTICIPANTE 1: Sempre gostei de ler, né. Até por conta da necessidade [...] a gente viaja né. Você busca conhecimento, você cresce no seu dia a dia, na sua caminhada, ajuda, fortalece, sempre gostei.

PARTICIPANTE 4: Gosto [de ler], apesar de ser muito seletivo na minha leitura. [...] eu procuro mais para o lado do que eu quero saber, do que eu gosto mesmo, não leio qualquer coisa.

PARTICIPANTE 5: Gosto muito de ler, inclusive, me considero um leitor compulsivo e acho a leitura muito importante na vida da gente.

PARTICIPANTE 6: Na verdade essa prática da leitura, eu sempre tive, eu sempre gostei de ler quando criança, eu lia revistas de quadrinhos, eu sempre fui uma pessoa que gostei de ler.

Diante dos relatos, nota-se a importância de ações que valorizam atividades de natureza literária, as quais visam potencializar o gosto pela leitura de forma a contribuir com a construção de práticas que promovam o desenvolvimento cultural, intelectual e o potencial criativo do indivíduo.

Candido (2004) compreende que a literatura faz parte de uma das atribuições vinculadas aos direitos humanos. Sua análise indica que o direito não deve ficar restrito aos bens fundamentais como moradia, alimentação, instrução e saúde; mas o direito se amplia na medida em que se alcança “bens culturais”, como a arte ou a literatura. Em sua visão, a sociedade não compreende o indivíduo como sujeito propenso a acessar bens culturais, por exemplo, ler Dostoiévski ou ouvir os quartetos de Beethoven (CANDIDO, 2004).

Nessa perspectiva, incluir as práticas literárias ao repertório de bens culturais possibilita o acesso ao conhecimento, auxilia no processo de conscientização e para a incorporação de capital intelectual, elementos reconhecidos como direitos fundamentais e inerentes à vida em sociedade e, por isso, estão na base da reflexão sobre os direitos humanos e se colocam como desafios. Contudo, são acessos negados aos indivíduos das camadas populares quanto à formação do gosto literário em período anterior à prisão e trata-se de desafio ainda maior aos entusiastas da leitura e escrita em ambientes de privação de liberdade.

Soares (2009, p. 120) complementa que “o letramento é, sem dúvida alguma, pelo menos nas modernas sociedades industrializadas, um direito humano absoluto, independentemente das condições econômicas e sociais em que um dado grupo humano esteja inserido”. Além disso, Rojo (2002) defende que a leitura é importante para a cidadania, para escapar dos textos e interpretá-los, de relacionar com outros textos de maneira situada na realidade social, de avaliar posições e ideologias que constituem seus sentidos e, enfim, de trazer o texto para a vida e colocá-la em relação com ela.

Em princípio, não basta apenas oferecer acesso a arte e a literatura, é preciso que o leitor aprenda a fazer uso do ler e do escrever, e saiba responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente (SOARES, 2009). Entende-se, nesse sentido, que oferecer acesso ao letramento literário, significa contribuir com a perspectiva dos direitos individuais à pessoa privada de liberdade.

Por sua vez, Pereira (2020) considera que a prática literária está presente na vida e no cotidiano dos sujeitos encarcerados como uma espécie de “ferramenta de sobrevivência” às adversidades, ociosidade, privação de direitos sociais, injustiças, e opressões vivenciadas no cárcere. Diante de tal cenário, a leitura em ambiente penitenciário torna-se prática essencialmente indispensável “[...] na medida em que serve à administração penitenciária como forma de ocupar a rotina dos sujeitos, serve a estes como forma de interpretação da vida e na formação do pensamento autônomo, crítico e, por isso, transformador” (PEREIRA, 2020, p. 104).

Em outra direção, De Maeyer (2013, p. 47) entende que “Ler não é a atividade de um ser passivo, de alguém que quer passar o tempo. Ler é uma relação dinâmica com o texto, com a imagem, com o filme, com as questões, com a história”.

Nesse sentido, ao considerar a leitura como uma possibilidade de educação e de reconciliação com o ato de aprender, o autor traz uma reflexão com relação ao espaço da biblioteca, pois considera que esse local pode deixar de ser um cômodo muito vinculado a um depósito silencioso, utilizado como consumo e apropriação simbólica de uma cultura estrangeira, e possa contribuir de forma significativa para se estabelecer uma nova cultura literária no ambiente prisional. Sua visão é que esse espaço pode se (re)configurar como um local de produção de cultura e de expressão do universo atual de cada um, inscrevendo-se na perspectiva da educação permanente (DE MAEYER, 2013).

Para Freire (1981, 1989), ler implica sempre na percepção crítica, interpretação e re-escrita do lido, na compreensão, portanto, da relação entre leitura do mundo e leitura da palavra, de assumir uma postura crítica como sujeito ativo, em especial, compreendendo o condicionamento histórico-sociológico do conhecimento.

No que concerne a possibilidade da remição pela leitura, os participantes estabelecem tanto a importância de acesso ao conhecimento, como da possibilidade de reduzir a pena.

PARTICIPANTE 3: A remição é uma consequência. Eu vejo ela como uma consequência, se eu ganhar isso, legal. Mas eu gosto da aventura que isso me gera, da viagem no meu psicológico, na minha alma, no meu coração, no meu espírito que isso me leva, no prazer que isso me dá, na liberdade que isso me dá.

PARTICIPANTE 4: [...] eu acho que o mais interessante é o aprendizado dentro do projeto.

PARTICIPANTE 5: A remição não deixa de ser importante porque diminui a quantidade da nossa pena né, mas eu acho que o mais importante é o conhecimento adquirido [...].

PARTICIPANTE 7: É um dos pontos importantes, mas eu não vejo como um ponto mais importante porque existem outras formas de remição. Eu acredito

que o que a gente obtém no livro, é mais uma forma de amenizar também a situação na qual nos encontramos, mas não é o ponto mais importante.

PARTICIPANTE 8: Pra mim [o mais importante] é o desenvolvimento pessoal e intelectual.

Observa-se que os participantes reconhecem que as ações de leitura e escrita ultrapassam a perspectiva de progredir de regime pela via da remição de pena, mas também possibilitam a ampliação do acesso ao conhecimento. Nas palavras do participante 3: “[...] *eu gosto da aventura que isso me gera, da viagem no meu psicológico, na minha alma, no meu coração, no meu espírito [...]*”; ou como diz o participante 8: “*O mais importante é o desenvolvimento pessoal e intelectual*”. Tais relatos justificariam, em tese, a motivação e a assiduidade dos participantes nas ações desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa. Nota-se, portanto, que o interesse pelo conhecimento pode caminhar junto com a possibilidade de remir os dias de pena.

Já o participante 7 comenta que “[...] *existem outras formas de remição*”. Sobre isso, cabe mencionar, que o “presídio IPCG”, oferece educação na modalidade EJA, cursos profissionalizantes e diferentes atividades de trabalho, entre elas, artesanato, barbearia, cantina, faxina, marcenaria, serralheria, reciclagem de lixo, recolhimento de marmitas, etc. Ademais, a unidade conta com o trabalho remunerado na fábrica de gelos, padaria, armação de ferragem, costura de bola, cozinha, beneficiamento de mandioca, manufatura de crina de cavalo, entre outras (IPCG, 2020).

Cabe pontuar, ainda, que a pessoa presa que labora “deve ou deveria” receber remuneração não inferior a 3/4 do salário mínimo (LEP/84), contudo, segundo dados do Depen (2017), pelo menos 41% da população prisional em atividade laboral recebiam menos que o valor estipulado pela LEP, no ano de 2017. Apesar do não cumprimento da legislação, ainda assim, a opção em trabalhar de forma remunerada torna-se mais atrativa do que a participação em outros projetos. Nesse sentido, quando o participante 7 aponta que existem outras formas de remição, entende-se, que não seria o fator da “redução dos dias de pena” a principal motivação por sua participação no projeto. Em vista disso, mesmo diante de outras possíveis ofertas de trabalho ou estudo que possam surgir, até o momento, para esses participantes, o projeto de leitura apresenta-se como diferencial para o crescimento pessoal e intelectual.

Em outro momento, os participantes discorreram sobre suas percepções quanto aos benefícios acarretados pelo processo de ler, escrever e falar.

PARTICIPANTE 2: A leitura me despertou o interesse, vontade de ler, então melhorou muito meu vocabulário, minha forma de escrever também.

PARTICIPANTE 5: [...] melhorou a dicção, a escrita, a própria leitura em si.

PARTICIPANTE 8: [...] no começo a gente conforme vai lendo, vai aprendendo a se expressar, escrever, tudo a gente percebe a diferença. Agrega novas palavras.

Segundo os relatos, a leitura serviu como um instrumento de enriquecimento da linguagem e escrita, agregou novas palavras, melhorou o vocabulário e despertou maior interesse na aprendizagem.

De fato, a leitura promove habilidades cognitivas e metacognitivas que possibilitam que o indivíduo decodifique símbolos, capte significados, intérprete sequências de ideias ou eventos, estabeleça analogias, comparações, linguagem figurada, relações complexas, habilidades de fazer previsões sobre o sentido do texto, de construir significados, de refletir sobre o significado do que foi lido e tirar suas conclusões (SOARES, 2009). Todos esses elementos são necessários para que o leitor compreenda o texto e possa, posteriormente, redigir uma resenha de acordo com a obra literária lida. Tais competências, naturalmente auxiliam no aperfeiçoamento de sua linguagem e na forma de se comunicar com o outro.

Entretanto, Soares (2009) também aponta que é difícil definir as competências necessárias para evidenciar o domínio de um letramento funcional, considerando que não se trata simplesmente de um conjunto de habilidades individuais de leitura e escrita, mas em como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais.

Em que pese a possibilidade de socialização proporcionada pelo processo de leitura e escrita mediante as experiências e trocas vivenciadas no projeto, é preciso considerar, ainda, que a concepção e a instrumentalização da prática literária suportam interferências forjadas de acordo com as necessidades e condições sociais específicas de determinado momento histórico. Diante disso, questionou-se qual o impacto sociocultural proporcionado pela participação no projeto de leitura. Ou seja, em que medida a ação interfere na vida, nos atos, no cotidiano e nas perspectivas dos indivíduos sobre sociabilidade em grupo e em sociedade?

A partir do entendimento dos participantes, a participação nas oficinas modificou concepções *a priori* e a maneira de enxergar o mundo,

PARTICIPANTE 1: [...] porque na medida que você vai lendo, você vai tendo coisas que vai te resgatando, você volta no seu eu, no seu mundo [...] Aí você olha para o passado, coisas que você lutou, que você buscou e hoje você está aqui nessa situação né. Que a gente mesmo criou. Mas através da leitura, através do ensinamento, através desses encontros, eu tenho que realmente ser um ser humano mais humano, digamos assim.

PARTICIPANTE 3: A minha visão de mundo expandiu muito, expandiu muito pelo lado das religiões, pelo lado das ideologias, pelo lado das etnias, porque aborda vários assuntos a literatura, e tem contribuído para eu ver o mundo de vários pontos de vista, de várias maneiras de se interpretar o mundo, não só do meu modo de ver o mundo, mas procurar ver a visão de outras pessoas, de outros autores, de personagens que passam por situações muito difícil, muitas vezes até nas suas histórias, como eles lidam com isso, como lidam com as vitórias, com as derrotas, com os relacionamentos, e isso tem contribuído na

minha maneira de enxergar o mundo.

PARTICIPANTE 6: Na minha condição de custodiado, eu vivo com outras pessoas, então o meu relacionamento dentro de uma cela hoje, é muito mais seguro, muito mais agradável por conta da leitura, eu atribuo isso a leitura, porque através da leitura a gente pode se policiar, a gente pode talvez estar tendo, como eu já disse, outro ponto de vista, e a gente saber resolver as questões que são impostas no dia a dia com o auxílio da leitura. A leitura traz muita autoajuda pra gente.

PARTICIPANTE 7: Houve uma mudança bem grande, acho que cada livro que você lê, ele te marca de uma forma especial, ele te ensina algo. Então constantemente você está passando por uma transformação, você está vendo coisas diferentes, observando situações diferentes, e aprendendo a lidar com essas situações. Então é uma mudança gradativa, mas ela é constante.

Na ótica dos participantes, a experiência literária tem contribuído para que repensem sua trajetória de vida, se tornem mais humanos, compreendam melhor a visão dos colegas no interior das celas, saibam lidar com outros pontos de vista e aprendam a lidar com situações diversas. Nesse caso, fica evidente os benefícios que o projeto tem contribuído para o cotidiano desses indivíduos.

O participante 3 demonstra indícios de que sua percepção sobre a realidade social se modificou para além de sua vivência no cotidiano da unidade prisional, quando relata que “[...] sua visão expandiu muito pelo lado das religiões, pelo lado das ideologias, pelo lado das etnias [...]”. A narrativa caminha na direção proposta por Freire (1989) quando menciona sobre a importância do ato de ler. Para o educador, a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto, no qual cria-se um movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo, de forma que a leitura do mundo possa ser escrita ou reescrita, ou seja, de transformá-la por meio de sua prática consciente (FREIRE, 1989).

Já o participante 6 percebe que a leitura modificou a interação com os colegas de cela “[...] então o meu relacionamento dentro de uma cela hoje, é muito mais seguro, muito mais agradável por conta da leitura [...]”. A narrativa demonstra as potencialidades humanísticas e certa simbiose com a leitura que atua como meio motivador de aproximação entre os indivíduos e, com isso, ameniza as tensões em ambiente hostil e de superlotação (PEREIRA, 2020).

Na mesma direção, Soares (2009) aponta que o letramento “em perspectiva mais radical”, torna-se responsável por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presente nos contextos sociais.

Entende-se, assim, que projetos literários na prisão, contribuem para o alargamento da percepção crítica do indivíduo, de forma que a leitura faça sentido para si, em processo reflexivo sobre seus próprios atos e, sobretudo, para a compreensão da vida em sociedade.

## Notas finais

Este artigo procurou verificar como participantes de projeto de leitura em unidades prisionais percebem práticas literárias e os reflexos proporcionados na vida e no cotidiano penitenciário.

Nota-se, a partir de suas narrativas, que as ações literárias têm contribuído, significativamente, para os avanços de capacidades relacionadas às práticas de leitura, escrita, em especial, para a ampliação de códigos linguísticos dos participantes. Assim como vem modificando a forma como agem, pensam, interagem com os demais colegas em condição de aprisionamento e nas reflexões sobre história e problematização da própria realidade. Isto implica em dizer, que projetos dessa natureza, contribuem fortemente com o processo de socialização e para o exercício da cidadania e integração à sociedade no período posterior à privação de liberdade.

Nesse sentido, considera-se fundamental que o Estado brasileiro (união, estados e municípios) institucionalize políticas educacionais de fomento da leitura e escrita, de caráter permanente, e com o investimento em bibliotecas e acervo literário nas prisões brasileiras, de forma a alcançar maior quantitativo de pessoas, especialmente ao considerar a restrição de oferta da educação formal no sistema penitenciário.

Por fim, a resolução de duas frentes será determinante para a expansão da oferta e garantia do acesso às práticas de leitura e escrita, que desdobram-se em remição pela leitura em espaço de privação de liberdade, a saber: (1) aprovação de Projeto de Lei que altera a LEP e introduz a previsão da remição pela leitura e escrita na prisão e a (2) gestão da política penitenciária pelo Depen, em parceria com as Secretarias estaduais de modo a instituir, de fato, um Programa Nacional de remição pela leitura.

## Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BOURDIEU, Pierre. **Escrito de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. COMITÊ NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS. **Plano nacional de educação em direitos humanos**. Brasília: Secretaria especial dos direitos humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

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

BRASIL. **Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional. Decreto nº 7.626, de 24 de novembro de 2011**. Brasília, 2011.

BRASIL. **Lei de Execução Penal**. Decreto-Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984.

BRASIL. **Lei n. 12.433, de 29 de junho de 2011. Altera a Lei n. 7.210, de 11 de julho de 1984, para dispor sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho.** Brasília, 2011.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos.** 4. ed. reorg. São Paulo: Duas cidades; Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul: Rio de Janeiro, 2004, p. 169-191.

CAPUCHO, Vera. **Educação de Jovens e Adultos: prática pedagógica e fortalecimento da cidadania.** Coleção Educação em Direitos Humanos. v. 3. São Paulo: Cortez, 2012.

CARREIRA, Denise; CARNEIRO, Suelaine. **Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação: Educação nas Prisões Brasileiras.** São Paulo: Plataforma DhESCA Brasil, 2009.

CHARLOT, Bernard. A noção de relação com o saber: bases de apoio teórico e fundamentos antropológicos. In: CHARLOT, Bernard (org.) **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais.** Porto Alegre: Artmed, 2001, p.15-31.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa narrativa.** 2. ed. rev. Uberlândia: EDUFU, 2015.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Recomendação n. 44, de 26 de novembro de 2013.** Dispõe sobre atividades educacionais complementares para fins de remição da pena pelo estudo e estabelece critérios para a admissão pela leitura. Brasília, 2013.

CONSELHO NACIONAL DE POLÍTICA CRIMINAL E PENITENCIÁRIA (CNPCP). **Resolução nº 03 de 11 de março de 2009.** Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais. Brasília, 2009.

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

DEPARTAMENTO PENITENCIÁRIO NACIONAL (DEPEN). **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias – Dezembro de 2014.** Brasília: Ministério da Justiça, 2015.

DEPARTAMENTO PENITENCIÁRIO NACIONAL (DEPEN). **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias: INFOPEN – Junho de 2016.** Brasília: Ministério da Justiça, 2017.

DEPARTAMENTO PENITENCIÁRIO NACIONAL (DEPEN). **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias: INFOPEN – Dezembro de 2019.** Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiMTVjZDQyODUtN2FjMi00ZjFkLTlhZmItNzQ4YzYwNGMxZjZzIiwidCI6ImViMDkwNDIwLTQ0N0MtNDNmNy05MWYyLTRiOGRhNmJmZThlMSJ9>. Acesso em: 10 mar. 2020a.

DEPARTAMENTO PENITENCIÁRIO NACIONAL (DEPEN). **Nota técnica - Remição de pena pela leitura.** Brasília, 2020b.

DEPARTAMENTO PENITENCIÁRIO NACIONAL (DEPEN). Nota Técnica 01/2020 - Remição de Pena pela Leitura. **Revista Brasileira de Execução Penal - RBEP**, v.1, n.1, pp. 309-330, 2020c. Disponível em: <http://rbepdepen.depen.gov.br/index.php/RBEP/article/view/175>

- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados, Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Política e educação**: questões da nossa época. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção questões de nossa época, v. 23).
- INSTITUTO PENAL DE CAMPO GRANDE (IPCG). **Demonstrativo do trabalho prisional. Março de 2020**. IPCG, 2020.
- IRELAND, Timothy Denis. Educação em prisões no Brasil: direito, contradições e desafios. *In: Em aberto*. Brasília, v. 24, n. 86, p. 19-39, nov. 2011.
- JOSÉ, Gesilane de Oliveira Maciel; TORRES, Eli Narciso; FLANDOLI, Beatriz Rosália G. X. Observatório da violência e sistema prisional: relatos de uma trajetória. *In: TORRES, Eli Narciso. JOSÉ, Gesilane de Oliveira Maciel José. Prisões, Violência e Sociedade: debates contemporâneos*. Jundiaí: Paco, 2017.
- JOSÉ, Gesilane de Oliveira Maciel. **Entre os muros e grades da prisão**: o trabalho do professor que atua nas 'celas' de aula. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista (Unesp). Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2019.
- JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. *In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Resolução nº 2, de 19 de maio de 2010**. Publicado no D.O.U. de 7/5/2010, Seção 1, p. 28.
- MORENO, Maria de Fátima de Souza; FLANDOLI, Beatriz Rosália Gomes Xavier; SANTOS, Miguel Barthiman dos. Remição de pena pela leitura: uma experiência em Mato Grosso do Sul. *In: DEPEN. Revista brasileira de execução penal. Dossiê: educação e trabalho na perspectiva da execução penal*. Brasília: MJSP, 2020.
- ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Educação escolar na prisão: controvérsias e caminhos de enfrentamento e superação da cilada. *In: LOURENÇO, Arlindo da Silva; ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. O espaço da prisão e suas práticas educativas: enfoques e perspectivas contemporâneas*. São Carlos: EdUSCAR, 2011.
- ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Educação escolar para jovens e adultos em situação de privação de liberdade. *In: Caderno Cedes*. Campinas, v. 35, n. 96, p. 239-255, maio-ago., 2015.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro**. V Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos (CONFINTEA V), 1999.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. *In: Conferência Mundial sobre Educação para Todos*. Jomtien, 1998.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Educando para a liberdade**: trajetória, debates e proposições de um projeto para a educação nas prisões brasileiras. – Brasília: Governo Japonês, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, 2006.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO); CONSED; AÇÃO EDUCATIVA. **Educação para todos: o compromisso de Dakar**, 2001.

PEREIRA, Douglas William Quirino. **Educação popular e encarceramento**: um estudo sobre remição pela leitura no presídio Desembargador Sílvio Porto em João Pessoa/PB. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Programa de Pós-Graduação em Educação, João Pessoa, 2020.

PODER JUDICIÁRIO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL. Varas de Execuções Penais de Campo Grande. **Portaria Conjunta das VEPS nº 001/2019**. Campo Grande, 2019.

ROJO, Roxane. **Letramento e capacidade de leitura para a cidadania**. PUCSP, 2002.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Revista Educação**, v. 39, n. 1, p. 39-50, jan./abr. 2014.

TORRES, Eli Narciso da Silva. **A gênese da remição de pena pelo estudo**: o dispositivo jurídico-político e a garantia do direito à educação aos privados de liberdade no Brasil. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2017.

TORRES, Eli Narciso da Silva. **A produção social do discurso da educação para ressocialização de indivíduos aprisionados em Mato Grosso do Sul**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2011.

TORRES, Eli Narciso da Silva. **Prisão, educação e remição de pena no Brasil**: a institucionalização da política para a educação de pessoas privadas de liberdade. Jundiá: Paco, 2019.

**Recebido:** 07 de Dezembro de 2021.

**Publicado em:** 20 de abril de 2021.



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

# PROFESSOR EM ESPAÇOS DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE: UM FAZER DOCENTE EM CONSTRUÇÃO

*Odair França de Carvalho*<sup>1</sup>  
Universidade de Pernambuco  
<http://orcid.org/0000-0003-4864-4510>

*Maria do Socorro da Silva Ferreira*<sup>2</sup>  
Rede Estadual de Educação de Pernambuco  
<http://orcid.org/0000-0003-0044-4384>

## RESUMO:

O estudo tem como objetivo apresentar as narrativas docentes sobre a prática pedagógica desenvolvida no interior de uma escola na penitenciária Dr. Edvaldo Gomes. Ancora-se na abordagem qualitativa e na pesquisa narrativa. Os sujeitos da pesquisa foram 13 professores que atuam nas diversas etapas da Educação de Jovens e Adultos. Como instrumento de coleta de dados, recorreu-se à aplicação de um questionário para levantamento do perfil dos colaboradores e a distribuição de um caderno para construção de um memorial narrativo. A análise de dados ancorou-se na forma interpretativa-compreensiva a partir do método da análise do conteúdo de Bardin (2011). Os resultados obtidos anunciam uma prática ancorada nos saberes da experiência e neste sentido, os professores são desafiados a romperem com práticas educativas conservadoras, sejam elas fora ou dentro do espaço de privação. Além disso, ao escutar os professores, pode-se apreender que o exercício da docência na prisão é uma ação solitária desse grupo, pois esses têm desenvolvido suas práticas a partir de experiências pautadas no erro e no acerto, tendo como base a ação educativa anterior, tornando esse fazer em processo em construção. Assim, nesse cenário, a formação continuada em serviço ocupa um lugar de destaque na edificação de novos saberes no campo da educação em prisões, como espaço de reflexão-ação sobre os sucessos, fracassos e desafios na possibilidade de produção de novos conhecimentos sobre o papel da educação no resgate do homem e da mulher privados de liberdade.

**Palavras-chave:** Prática Pedagógica. Educação em Prisões. Pesquisa Narrativa.

## ABSTRACT:

### TEACHER IN SPACES OF DEPRIVATION OF FREEDOM: A TEACHER DOING UNDER CONSTRUCTION

This study aims to present the teaching narratives about the pedagogical practice developed inside a school at the Dr. Edvaldo Gomes. It is anchored in the qualitative approach and in narrative research. The research subjects were 13 teachers who work in the various stages of Youth and Adult Education. As a tool for data collection, it used the application of a questionnaire to survey the profile of employees and the distribution of a notebook to build a memorial of the narrative. The data analysis was anchored in the interpretive-comprehensive form based on the method of content analysis by Bardin (2011). The results obtained announce a practice anchored in the knowledge of the experience and in this sense, teachers are challenged to break with conservative educational practices, whether outside or inside the prison.

1 Doutor (UFU). Professor Adjunto (UPE). E-mail: [odair.carvalho@upe.br](mailto:odair.carvalho@upe.br)

2 Mestra em Educação. Professora da Rede Estadual de Petrolina e da Rede Municipal de Educação de Pernambuco. E-mail: [socorropedagoga@outlook.com](mailto:socorropedagoga@outlook.com)

In addition, listening to the teachers, one can learn that teaching in prison is a solitary action by this group, as they have developed their practices based on experiences based on error and success, based on the previous educational action, making this work in process under construction. Therefore, in this scenario, continuous training in service occupies a prominent place in the building of new knowledge in the field of education in prisons, as a space for reflection-action on the successes, failures and challenges in the possibility of producing new knowledge on the role of education in the rescue of men and women deprived of their liberty.

**Keywords:** Pedagogical Practice. Prison Education. Narrative Research.

## **RESUMEN:**

### **MAESTRO EN ESPACIOS DE PRIVACIÓN DE LIBERTAD: UN MAESTRO HACIENDO EN CONSTRUCCIÓN**

Este estudio tiene como objetivo presentar las narrativas docentes sobre la práctica pedagógica desarrollada al interior de una escuela en el Penal Dr. Edvaldo Gomes. Está anclado en el enfoque cualitativo y en la investigación narrativa. Los sujetos de investigación fueron 13 docentes que laboran en las distintas etapas de la Educación de Jóvenes y Adultos. Como herramienta de recolección de datos, utilizó la aplicación de un cuestionario para relevar el perfil de los empleados y la distribución de un cuaderno para construir un memorial de la narrativa. El análisis de datos se ancló en la forma interpretativa-integral basada en el método de análisis de contenido de Bardin (2011). Los resultados obtenidos anuncian una práctica anclada en el conocimiento de la experiencia y en este sentido, los docentes tienen el desafío de romper con las prácticas educativas conservadoras, ya sea fuera o dentro de la prisión. Además, escuchando a los docentes, se puede aprender que la docencia en prisión es una acción solitaria de este grupo, ya que han desarrollado sus prácticas a partir de experiencias basadas en el error y el éxito, a partir de la acción educativa previa haciendo esta obra en proceso en construcción. Por tanto, en este escenario, la formación continua en servicio ocupa un lugar destacado en la construcción de nuevos conocimientos en el ámbito de la educación en las cárceles, como espacio de reflexión-acción sobre los aciertos, fracasos y retos en la posibilidad de producir nuevos conocimientos sobre el papel de educación en el rescate de hombres y mujeres privados de libertad.

**Palabras clave:** Práctica Pedagógica. Educación Carcelaria. Investigación Narrativa.

## **Introdução**

O texto apresentado é um recorte de uma dimensão do resultado de um estudo desenvolvido em nível de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares (PPGFPI), da Universidade de Pernambuco, integrando os trabalhos do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Escolar e não Escolar no Sertão Pernambucano. A temática central dessa investigação são as práticas educativas de educadores no interior de uma escola prisional em Petrolina/PE. Nesse processo de investigação, duas questões nortearam a nossa pesquisa que agora apresentamos nesse artigo: Quais são os maiores obstáculos ao exercer a docência dentro da prisão?; e Que práticas pedagógicas podem existir nas salas de aula neste espaço educacional?

Há uma discussão em toda América Latina<sup>3</sup> sobre o papel da educação dentro do sistema prisional e do papel do educador, desse movimento destaca-se a produção do Mapa Regional de Educação em Contextos de Privação da Liberdade na América Latina (RANGEL, 2009). É neste contexto que se acredita que as proposições desse artigo irão contribuir para pensar o fazer docente em uma escola dentro da prisão. Este território vive todos os problemas que ocorrem na unidade prisional que advém de uma sociedade em crise: o analfabetismo, a exclusão social, o preconceito, o fracasso escolar, as desigualdades sociais e tantos outros. Assim, concorda-se com Carvalho (2013) ao enfatizar que:

há grandes desafios a serem superados ao organizar um sistema educacional prisional brasileiro, grande em dificuldades, mas também em possibilidades, sistema esse que foi sendo estruturado com experiências singulares em estados, cidades e unidades. Acreditando que o maior desafio seja implantar ações educativas significativas em parceria com a área de segurança, a instituição penal institucionaliza retira independência e autonomia do ser humano (p. 54).

Nesse sentido, os desafios em sua maioria se alicerçam na prática pedagógica que é realizada nas salas de aulas ou nas “celas de aula” das unidades educacionais dentro do sistema prisional. Com as poucas ações formativas para preparar os profissionais que atuam em escolas dentro da prisão, faz necessário refletir sobre o processo formativo e as práticas pedagógicas de docentes que atuam nesses ambientes, visando buscar ações mais efetivas para as reais necessidades deste espaço educativo – a escola na prisão. Onofre (2011, p. 110), esclarece que mesmo perante este cenário,

Os estudos sobre educação de adultos em situação de privação de liberdade têm mostrado a possibilidade de se construir a escola nas prisões enquanto espaço diferenciado das prerrogativas carcerárias. (PENNA, 2003; ONOFRE, 2002; SANTOS, 2002; LEME, 2002; PORTUGUÊS, 2001; SILVA, 2001)

O presente trabalho tem como objetivo apresentar as narrativas docentes sobre a prática pedagógica desenvolvida no interior de uma escola na Penitenciária Dr. Edvaldo Gomes. No primeiro momento, apresenta-se os caminhos metodológicos da pesquisa, em seguida, realiza-se uma breve caracterização da unidade prisional. No terceiro momento, expõe-se o *locus* da

---

3 Destacam-se nesse processo os diálogos realizados com o Programa Eurosocial vinculado à União que tem o objetivo de promover troca de experiências entre representantes do poder público da América Latina em áreas como justiça, educação, emprego e saúde. Essa articulação resultou na criação em 2006 da Rede Latino-Americana de Educação em Prisões (RedLECE) objetivo de possibilitar a troca de experiências, a elaboração coletiva de reflexões e ações fundamentais para o fortalecimento da política de educação nas prisões latino-americanas e a compreensão da educação como um direito humano ao longo de toda a vida aos privados de liberdade. São membros: Argentina, Brasil, Costa Rica, Equador, El Salvador, Honduras e Paraguai, representados por seus respectivos ministérios da educação; Colômbia e Peru, representados por seus institutos nacionais penitenciários; o México, representado por sua Secretaria de Educação Pública; e o Uruguai, através da Administração Nacional de Educação Pública do país. Resultando no diálogo e na produção de conhecimento entre os pesquisadores desses países.

pesquisa. No quarto momento, apresenta-se elementos que perpassam os fazeres e as práticas dos professores. E por fim, apresentamos as considerações finais.

## Os caminhos da pesquisa

Esta pesquisa se inspirou em uma abordagem narrativa, de natureza qualitativa. Os dados foram coletados por meio do levantamento bibliográfico acerca da temática da pesquisa, observações das aulas, aplicações de questionários, entrevistas com os educadores a partir dos relatos narrados, registros de campo sobre suas práticas pedagógicas, histórias de vida e da sua formação (cadernos). A análise de dados ancorou-se na forma interpretativa-compreensiva a partir do método da análise do conteúdo de Bardin (2011). Assim, pautou-se no memorial/autobiografia dos educadores, acreditando que ela “permite ao indivíduo-sujeito tornar-se ator do seu processo de formação, por meio da apropriação retrospectiva do seu percurso de vida” (NOVOA; FINGER, 2014, p. 154).

Para a construção das narrativas de experiências vividas pelos educadores - que foram registradas em cadernos utilizados pelos colaboradores para registro (memorial), essas narrativas foram organizadas da seguinte maneira: anos iniciais (1ª fase - dois e 2ª fase - dois); anos iniciais do Ensino Fundamental (três da 3ª fase, três da 4ª fase) e na EJA Ensino Médio (um por módulo totalizando três sujeitos), perfazendo um total de 13 colaboradores<sup>4</sup>.

Nesta pesquisa, foi utilizado o critério da invisibilidade dos narradores. Para a apresentação dos colaboradores e suas narrativas (memoriais), retratamos os sujeitos por codinomes de flores. Foram eles: Margarida, Girassol, Rosa, Violeta, Lírio, Bem-me-quer, Jasmim, Tulipa, Crisântemo, Lavanda, Flor, Antúrio e Allium.

O levantamento bibliográfico acerca da temática, assim como as observações de aulas, foram de relevância para proporcionar a aproximação com o grupo pesquisado. Após estes procedimentos, realizou-se a análise de dados mediante a descrição dos fenômenos coletados com os educadores, estudantes e carreirinhas<sup>5</sup>. Os dados com os colaboradores foram coletados no primeiro semestre de 2019.

A pesquisa que embasa essa produção obteve autorizações das duas secretarias que regem a educação no interior das prisões no estado de Pernambuco: a Secretaria Executiva de

---

4 É preciso esclarecer que no processo de tessitura do texto (recorte) em alguns momentos retrata-se a percepção dos alunos, que foram coletadas durante a pesquisa, por meio de uma entrevista feita a 26 estudantes que frequentavam a escola naquele momento, com indagações sobre os motivos que levam os alunos a abandonar a escola e a prática pedagógica (avaliação, planejamento e, relação professor-aluno).

5 Os carreirinhas são detentos que organizam as demandas dentro do Pavilhão para ações na área da saúde, educação, trabalho, serviço social entre outras atribuições, também são denominados de faxina.

Ressocialização e a Secretaria de Educação. Após o consentimento das secretarias, realizou-se os mesmos procedimentos de solicitação de autorização junto ao diretor da penitenciária Dr. Edvaldo Gomes.

O processo de coleta e análise dos dados proporcionaram uma compreensão maior da dinâmica escolar, revelando nuances antes não percebidas no decorrer do dia a dia, como por exemplo: os sujeitos envolvidos para que ocorra as aulas; o estar em sala de aula na escola localizada dentro da prisão; as relações com pares que caem na lógica da rotina ou melhor do piloto automático. Assim, acaba-se encarando a escola na prisão como um espaço normal.

## **A Penitenciária Dr. Edvaldo Gomes**

A Penitenciária Dr. Edvaldo Gomes é uma instituição que abriga exclusivamente privados de liberdade do sexo masculino. A unidade prisional é localizada na zona urbana de Petrolina, mais especificamente na Av. Jatobá, nº 640, Bairro: Henrique Leite. Foi inaugurada em 24/05/2002. Esta unidade abriga indivíduos com mais diversos delitos e situações: provisórios, sentenciados e os que cumprem a pena em regime fechado e semiaberto.

Atualmente, a penitenciária tem a capacidade para 775 pessoas, mas sua lotação está de 1.279 homens, neste sentido, foi criado de forma improvisada, o pavilhão de regime semiaberto, vindos de cadeias públicas circunvizinhas. Deste quantitativo, 216 são sumariados; 809 estão no regime fechado; 251 detentos no semiaberto; 0 no patronato; 9 indígenas; 0 estrangeiro. Contam-se 64 agentes penitenciários distribuídos entre plantonistas e diaristas. Esse efetivo não é suficiente, já que é preciso um agente para cada cinco presos, segundo a Resolução nº 9 de 13/11/2009, do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCCP), nesse caso, deveria haver mais de 250 (duzentos e cinquenta) agentes para atender de forma eficiente as demandas da unidade.

Os privados de liberdade da unidade são abrigados em 4 pavilhões nomeados por letras do alfabeto do A a D. Nestes espaços há: 1 pavilhão assistencial (presos trabalhadores da unidade), 1 pavilhão individual (crimes sexuais), 2 celas seguro (indivíduos sem convívio social) e a unidade do semiaberto. Aqui, todos recebem três refeições diárias.

Após essa breve incursão sobre a unidade prisional, apresenta-se algumas informações sobre a escola.

## **A Escola Estadual Bento XVI**

A escola estadual Bento XVI foi instituída em 2012, através do Decreto nº 37717, de 29/12/2011. Situada na Penitenciária Dr. Edvaldo Gomes, esta escola contempla dois anexos.

Neles, funcionam ensino fundamental (anos iniciais e anos finais), ensino médio, programas do Travessia (fundamental e médio da modalidade EJAI - Educação de Jovens e Adultos e Idosos).

O anexo feminino tem duas salas de aula com uma turma da 2ª fase anos iniciais, uma turma do Programa Travessia Fundamental e uma turma do Travessia Médio, nos turnos da manhã e tarde. Na unidade do semiaberto, há duas salas de aula que funcionam uma turma do Travessia Médio e uma com Travessia Fundamental (1ª fase e 2ª fase), nos turnos manhã, tarde e noite.

Para o ano de 2019, de uma população de 1.279 detentos, foram matriculados 466 alunos, com frequência atual de 303 alunos, distribuídos da seguinte forma: os anos iniciais do ensino fundamental com 148 alunos, os anos finais do ensino fundamental com 93 alunos, o EJA médio com 35 alunos, o Programa Travessia (Fundamental e Médio) com 27 estudantes. Quanto à estrutura física, no espaço há cinco salas para as seguintes nomeações: coordenação, professores, secretaria, gestão e supervisão pedagógica. Nesse período, a unidade contava com 142 estudantes que não conheciam o processo de alfabetização.

Ainda sobre a estrutura física, a escola não possui biblioteca, há apenas um espaço denominado sala de leitura. Há uma cozinha, dois banheiros para os alunos e dois para os educadores.

A unidade conta com uma equipe gestora composta pela gestora, pela gestora adjunta, pela secretária e pela coordenadora pedagógica que atua junto a 28 educadores, desses, 18 são do quadro efetivo e recebem uma gratificação diferenciada<sup>6</sup>, que os contratados não recebem. A faixa etária dos educadores da unidade escolar é de 40 a 82 anos, com experiência de mais 20 anos de docência. A escola dispõe de dois data shows, um computador para professores e não há laboratório para os alunos. O material pedagógico utilizado são os livros da modalidade EJA. Há poucos mapas e existem apenas 2 microscópios em perfeitas condições de uso, mas em desuso.

Em relação à prática educativa pedagógica, naquele momento da pesquisa, a escola não vivencia nenhuma atividade para além das aulas regulares, apenas um projeto foi desenvolvido no primeiro semestre de 2019 e que finalizou com a culminância da festa junina. No Projeto Político-Pedagógico é mencionada a temática formação continuada, mas não ocorreu nenhuma formação direcionada para os educadores na prisão neste primeiro semestre, mesmo tendo sido especificado um cronograma de estudo para os professores.

---

6 Gratificação de Exercício em Unidade Socioeducativa – GEUS, estendida pela Lei Complementar nº 304, de 10 de julho de 2015, para o servidor ocupante de cargo público de professor, com jornada laboral mensal de 200 (duzentas) horas-aula, na função de professor ou coordenador pedagógico da Rede Pública Estadual de Ensino, lotado em efetivo exercício nos centros de ensino no âmbito do Sistema Prisional do Estado, a partir do mês de outubro de 2015.

## Práticas educativas que se forjam no fazer

No ensino brasileiro há muitos problemas de aprendizagem e escolarização, e estes se intensificam devido aos métodos ou estratégias didáticas não muito pertinentes utilizadas para a apropriação dos conhecimentos científicos pelos sujeitos, por meio das disciplinas escolares (LONGAREZI, JESUS, 2018, p. 536).

Mediante os relatos fornecidos pelos colabores a respeito da formação e dos saberes construídos por esses sujeitos para atuar no ambiente prisional, concorda-se com a afirmativa de Longarezi e Jesus (2018), sobre as dificuldades que permeiam esse espaço pedagógico, tendo em vista que os professores, exceto Lírio, não possuem especialização e desempenham seus fazeres a partir dos saberes da experiência. Dessa forma, busca-se nesta seção responder a duas questões-chave da pesquisa: Que práticas pedagógicas podem existir nas salas de aula neste espaço educacional? Quais são seus maiores obstáculos ao exercer a docência dentro da prisão? Assim sendo, tem-se como objetivo identificar quais são as práticas pedagógicas desenvolvidas no interior da escola. Para isso, buscou-se respostas nos estudos de Carvalho (2014), Libâneo (2011), Sacristán (1999), Tardif (2000, 2010) e Onofre (2011, 2009).

De acordo com Vaillante e Marcelo (2012, p. 75), “as práticas de ensino seguem sendo o elemento mais valorizado, tanto pelos docentes em formação como em exercício, com relação aos diferentes componentes do currículo formativo”. Os futuros professores têm contato com as práticas de ensino durante toda sua vida escolar, mas é durante a formação inicial que adentram às escolas, com o papel de estagiário, que seria a sua primeira experiência para romper com práticas pedagógicas estabelecidas ou reconstruí-las.

Sacristán (1999) define a prática educativa como algo maior que apenas o ofício dos professores: como uma cultura compartilhada pelos profissionais da educação. O autor ainda conceitua a prática pedagógica como aquela que acontece nas salas de aula e não pode ser tomada de modo isolado ou em uma perspectiva de prática cultural autônoma. Esta dialoga com outras dimensões como a social, a política e a econômica. Complementando os debates elucidados, entende-se que,

[...] nesse sentido, a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato, ou sem relações com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra (TARDIF, 2010, p. 53).

Para o autor, os professores recorrem aos saberes para refazer suas práticas e, “[...] embora os professores utilizem diferentes saberes, essa utilização se dá em função do seu trabalho

e das situações, condicionamentos e recursos ligados a esse trabalho” (TARDIF, 2010, p. 17), pois, os sucessos ou fracassos nos fazem pensar e repensar o seu fazer no cotidiano do ato de ensinar. Para Tardif (2000, p. 11),

[...] os saberes profissionais são saberes trabalhados, lapidados e incorporados no processo de trabalho docente e que só têm sentido em relação às situações de trabalho concretas, em seus contextos singulares e que é nessas situações que são construídos, modelados e utilizados de maneira significativa pelos trabalhadores do ensino.

Pode-se associar que os saberes que os professores agilizam num determinado contexto, neste caso o da escola regular, não são os mesmos agilizados para a docência no interior de uma escola na prisão e com alunos que trazem marcas singulares, em relação às crianças e adolescentes. Ao aplicar o questionário aos alunos, algumas situações começaram a ser desveladas em relação à prática pedagógica dos(as) professores(as) e quando responderam sobre a prática desenvolvida no interior das salas de aula, as impressões dos estudantes foram positivas, afirmando que 85% dos professores planejam suas aulas e 15% improvisam na hora de ensinar, dado que foi confirmado nas observações de campo. Já em relação ao tema: se aula é bem explicada e se essas explicações são claras, 96% dos pesquisados afirmam que sim.

Esse diálogo é bem relevante, pois corroboramos com os pensamentos de Tardif (2000) e Sacristán (1999), quando os saberes docentes, e nesse caso, o saber da experiência dissociado da ação-reflexão-ação, retraduzem a ação do professor, decorre de situações, as quais, na visão de Libâneo (2011), necessitam de rupturas, haja vista as complexidades da educação contemporânea, que forma o sujeito para que ele dê significados aos conhecimentos construídos/apreendidos. Essa reflexão é traduzida na fala Violeta (2019), ao elencar que a prática pedagógica precisa ir além da tríade - saliva, lousa e livro - e que há necessidade de romper com a prática tradicional. O rompimento com a prática tradicional trouxe várias ações de sucesso que ocorreram em outros momentos. A professora traz elementos da interdisciplinaridade em sua fala como o debate sobre a parceria, a ousadia, o investimento no novo.

Necessita-se dialogar a respeito dessas considerações de Violeta (2019), pois há momentos, em que os debates dos colaboradores evidenciam a falta de formação continuada dos profissionais que atuam nesse ambiente, assim, como são demarcadas, que tais práticas são reverberadas por saberes experienciais. Também chama-se a atenção a respeito desse debate sobre a interdisciplinaridade a partir dessa inter-relação à parceria, à ousadia, ao investimento no novo. Sabe-se, inclusive, e nos apoiando nos debates de Silva e Carvalho (2019), entende-se que essas ações contemplam um fazer interdisciplinar de fato, desde que esteja associado ao processo de ação-reflexão-ação, contemplando, sobretudo, as singularidades e as complexidades

concernentes da sala de aula do presídio. Violeta (2019) destaca como ações que protagonizam a prática pedagógica por meio do saber-fazer interdisciplinar e acrescenta, que reconhece a escola como um lugar em transformação constante.

Ação interdisciplinar ocorrida na experiência Semana da Língua Portuguesa; Semana da Matemática onde todas as áreas do conhecimento eram vivenciadas durante uma semana por toda a Escola.

Projeto Protagonizando a Paz na escola. Com o objetivo de sensibilizar para fortalecer uma rede de solidariedade para contribuir para reduzir violência no dia a dia desafio de ampliar a prática de valores (generosidade, gentileza, compreensão, solidariedade, cooperação).

Contribuindo de forma significativa com nossas reflexões, Rosa (2019), revela que aprendeu a trabalhar na escola da prisão por meio da troca de saberes, com seus pares. Observando a prática e a maneira de trabalhar dos colegas, naquele ambiente aprendeu bastante com eles. Carvalho (2014) nos alerta que uma das múltiplas possibilidades de a prática docente se desenvolver de forma significativa, é por meio do planejamento didático-pedagógico, sob o qual se traçam novos caminhos em vistas de uma ação prática reflexiva.

Dessa forma, e entrando em consonância com os dizeres de Lavanda (2019), entende-se que quando os professores refletem em meio a sua prática, conseqüentemente, conseguem deixar marcas preciosas na construção do conhecimento do aluno e na própria ação-reflexão-ação. Assim, como defende Carvalho (2014), o planejamento é uma ação essencial e indispensável ao fazer do professor que reflete sua prática. Já Lavanda (2019), discorre que

[...] percebi a necessidade de me planejar e de estabelecer metas em sala de aula além de ver o meu aluno como um ser único, carecedor de respeito é carecedor de uma aula digna. Na sala de aula pude perceber que a educação realmente transforma e que o professor pode e deve mediar a essa transformação, prova disso é que quanto maior o grau de instrução do apenado menor é o índice de reincidência na vida carcerária (LAVANDA, 2019).

Para revigorar o processo de ensino e de aprendizagem dentro do sistema prisional, a professora Lavanda (2019), busca no planejamento, as estratégias que oportunizem o estudante a ir além da educação escolar.

[...] com o ensino médio tive o prazer de ver histórias mudando, alunos sendo aprovados no ENEM e cursando posteriormente uma faculdade. Nas aulas de Redação eu tentei ir além das normas da escrita e trabalhei com diversos temas onde sempre tive o *feedback* do aluno quase que em sua maioria. Trabalhar com essa clientela não é fácil e nunca será. Sempre existirá algo a ser feito, repensado, planejado.

É preciso planejar sim de maneira que seu conteúdo tenha relevância para esse aluno, pois se depender de livros, os mesmos não contemplam essa realidade.

Os alunos começam, mas nem sempre terminam e os motivos são os mais diversos. Diante dessa realidade o professor tem que ser um entusiasta, acreditar no valor de seu trabalho, na sua contribuição para com aquelas vidas e buscar se reciclar todos os dias.

A Escola Bento XVI é uma escola que oportuniza ao professor material didático necessário e a gestão é aberta às solicitações dos professores. O que falta mesmo é entusiasmo, pois não tem como entusiasmar o aluno se o professor não se entusiasma primeiro. É necessário estudo, afimco, já não se aceita mais a possibilidade de cadernos amarelados de dez anos atrás.

Outro fenômeno que desgasta muito a nossa escola é o índice de faltas por parte do professor, pois no sistema carcerário não deve existir aula vaga porque elas geram evasão escolar e eu não compreendo o porquê que o professor aqui tem essa mentalidade irresponsável visto que não há como repor as aulas (LAVANDA, 2019).

Lavanda compartilhando suas ideias em relação aos professores que trabalham na prisão, destaca a importância de ser um professor motivador, que compreende os desafios de um ambiente diferenciado.

[...] é triste admitir, mas quem mais coloca o processo educacional a perder aqui na escola é o professor. Claro que existem profissionais que fogem da regra, mas são minoria. Hoje trabalho com as mesmas disciplinas nas 3ª e 4ª fase de EJA e também encontro dificuldades com relação à alfabetização dos mesmos, visto que nesta época eles já deveriam estar alfabetizados (LAVANDA, 2019).

Esse diálogo de Lavanda (2019) corrobora ao que Freire (2012, p. 27) fala sobre a “importância do papel do educador, o mérito da paz com certeza de que faz de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo”. Assim, a alfabetização de jovens e adultos é sem dúvida um ato desafiador para o professor que demonstra esforço de fazer com que seus alunos avancem na escrita e na leitura.

A professora Lavanda (2019) ressalta ainda sobre o nível de aprendizagem dos seus alunos nos anos finais e sobre a dificuldade em encontrar, nas turmas, estudantes analfabetos.

[...] me vejo muitas vezes alfabetizando os mesmos e na maioria das vezes atrasando os conteúdos referentes à série correspondente. Aqui é um lugar onde a opressão e a busca pela educação caminham juntas. É um lugar desafiador de se trabalhar e quando os cadeados e grades se abrem para vir para a escola o professor deve se “despir” de preconceitos e encarar o seu aluno com respeito, entendendo que o seu aluno merece ser tratado com respeito, entendendo que aqui é um lugar com especificidades próprias e que o professor tem que estar preparado para lidar com essa clientela (LAVANDA, 2019).

Margarida (2019), também destaca a importância do planejamento para obter sucesso na aprendizagem, sendo que a maioria dos estudantes só tem a aula para adquirir e construir os conhecimentos. É preciso planejar sim de maneira que seu conteúdo tenha relevância para esse aluno, pois se depender de livros, os mesmos não contemplam essa realidade. Violeta (2019) também reconhece a importância do planejamento

as reuniões da equipe são importantíssimas para enxergamos a prática e discutirmos os dados coletados, revelados em números ou em depoimentos (orais ou escritos) pelos estudantes. Exemplo: constatação de opiniões a respeito de um tema, a constatação do grande índice de desistência, evasão, do grande número de analfabetos, das dificuldades enfrentadas por diversos estudantes e discutir a necessidade de aquisição ou compra de algum equipamento (VIOLETA, 2019).

Ainda se reconhece os momentos de planejamento coletivo como necessários para discutir a prática e as problemáticas que afetam a escola, a nosso ver, os colaboradores já internalizaram a importância do planejamento para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, defendemos que, por meio do planejamento, a ação educativa decorre subsidiada por novas atitudes docentes (LIBÂNEO, 2011), por fazeres ancorados na curiosidade, no pensar certo e com vistas à mudança, à inovação (FREIRE, 2012), como reconhecimento de que os saberes docentes fortalecem a prática pedagógica, de modo a potencializar transformações (CARVALHO, 2014).

Libâneo (2011) destaca a necessidade de se entender a prática pedagógica como um processo que potencialize aos alunos, por meio do ensino, a pensar sobre o que aprende/apreende, de modo que construam aprendizagens críticas a respeito do apreendido. Nesse sentido, Flor (2019) destaca as ações de planejamento demonstrando que planejar leva a conhecer fatos no coletivo.

Reuniões da Equipe – importantíssimas para enxergamos a prática. Para discutirem dados coletados, [...] digo revelados em números ou em depoimentos (orais ou escritos) pelos estudantes. Exemplo: Constatação de opiniões a respeito de um tema; Constatação de grande índice de desistência, evasão; Constatação de grande número de analfabetos; ou alfabetizando pessoas não alfabetizadas; Dificuldades enfrentadas por diversos estudantes; Para discutir necessidade de aquisição ou compra de algum equipamento (FLOR, 2019).

Flor (2019) ressalta, ainda, que ao perceber a diferença do sistema prisional, procurou desenvolver sua prática pedagógica aportado no processo de autoformação, como meio de melhorar sua prática. Podemos demonstrar essa afirmação mediante sua fala

Tempos depois, senti necessidade de revisitar as Funções no EJA, estudando o PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais em Ação: Função Reparadora, Função Equalizadora, Função Qualificadora – De maior amplitude, trata da Educação Permanente

Que a escola, é espaço por essência, “transformador”, possa se constituir pal-

co para - criar, recriar, refazer histórias, possibilidades novas, caminhar, a re-educandos e educadores.

Nesse caminhar, olho atento para minhas limitações, para minha participação na construção da organização Escolar, pois cada um de nós é responsável, corresponsável.

Uma Instituição Educacional responsável pela formação de cidadãos, que serão todos juntos responsáveis pela HUMANIZAÇÃO da sociedade (FLOR, 2019).

Flor (2019), também, reconhece o espaço escolar como o lugar da oportunidade e possibilidades no processo de humanização e realiza uma autoavaliação destacando suas limitações.

O reconhecimento de Flor (2019) dialoga com os de Onofre, ao afirmar que:

A volta à sala de aula oferece a muitos deles a possibilidade de poder sair da cela, “distrair a mente” e ocupar seu tempo com coisas úteis, como se pode comprovar no estudo realizado. Quando os alunos referem-se à escola como espaço onde ocupam a mente com coisas boas e preenchem o tempo ocioso, pode-se atentar para a falta de atividades em que vivem (2011, p. 116).

A colaboradora Lavanda (2019) remete a questão do material didático, mas não esclarece quais seriam, no entanto, aponta mais dois fatores da evasão escolar: o alto índice de faltas e a ausência de entusiasmo de alguns professores, fatos que devem remeter às contratações apontadas anteriormente. E ainda acusa que alguns profissionais que não se atualizam e recorrem a cadernos de planejamento de aulas de tempos passados, revelando que não estão abertos ao novo. É importante acrescentar, que mediante essa reflexão de Lavanda (2019), o debate sobre a ação interdisciplinar, a partir do elemento de parceria destacado por Violeta (2019), caracteriza-se por discurso dissociado do fazer.

A Escola Bento XVI é uma escola que oportuniza ao professor material didático necessário e a gestão é aberta às solicitações dos professores. O que falta mesmo é entusiasmo, pois não tem como entusiasmar o aluno se o professor não se entusiasma primeiro. É necessário estudo, afimco, já não se aceita mais a possibilidade de cadernos amarelados de dez anos atrás.

Outro fenômeno que desgasta muito a nossa escola é o índice de faltas por parte do professor, pois no sistema carcerário não deve existir aula vaga porque elas geram **evasão escolar** e eu não compreendo o porquê que o professor aqui tem essa mentalidade irresponsável visto que não há como repor as aulas (LAVANDA, 2019).

Percebe-se no relato de Lavanda (2019) que existem fragilidades nas relações estabelecidas entre os colaboradores. É certo, que em qualquer ambiente de trabalho, as relações interpessoais são situações singulares, as quais necessitam ser respeitadas em suas diversidades a fim de evitar problemas de relacionamentos entre os pares. Ao se tratar das dificuldades, os colaboradores destacam o impedimento na realização de algumas atividades devido às normas de segurança

que interferem diretamente na prática pedagógica, pois a identidade do aluno só é respeitada dentro do pavilhão escolar, como se pode ver no relato:

Neste lugar não existe indisciplina, mas existe a *alta rotatividade* de alunos, a baixa autoestima, abstinência (ansiedade, nervosismo), desalento, desencanto e muitos que não querem ou não consegue se apartar do crime (MARGARIDA, 2019).

Neste lugar não existe indisciplina, mas existe a *alta rotatividade* de alunos, a baixa estima, abstinência, desalento, desencanto e muitos que não querem ou não consegue se apartar do crime. É difícil planejar e muitas vezes ter a sensação de que pouco ou nada ficou no aluno naquela aula (LAVANDA, 2019). Entre os principais fatores que vivenciei e vivencio na escola foi/é o de encontrar realidades bem diferentes da escola pública regular como: pequenos números de alunos, heterogeneidade dos alunos e grande *rotatividade de alunos* (GIRASSOL, 2019).

Grande rotatividade de alunos (CRISÂNTEMO, 2019).

Girassol (2019) revela as singularidades da realidade da escola na prisão, ao comparar o ambiente regular ao do prisional. Destaca que a rotatividade de professores também é um problema e enfatiza que os professores são colocados para exercer a docência na prisão sem nenhuma preparação, pois não reconhece as singularidades do espaço e os perigos.

O ponto destacado é a ausência de indisciplina, que contribui para que a dinâmica do processo de ensino-aprendizagem ocorra de maneira satisfatória. Por outro lado, as educadoras relatam que o alto índice de remanejamento (pavilhão, seguro, unidade) prejudica a aprendizagem do aluno e o fazer docente, a rotatividade no sistema prisional é um problema, que permanece para escola resolver, pois várias pesquisas, já apontaram essa problemática em todo país (ONOFRE, 2009).

Assim, os sistemas estaduais de educação e os órgãos responsáveis pelas prisões, não buscam flexibilizar a organização escolar, para além da forma dura e rígida que existe em bimestres, semestres e anos, pois é uma realidade da prisão. Fora isso, destacamos que os problemas comportamentais não dificultam as interações sociais entre professor e alunos. Girassol (2019), em seu relato, remete-se a dinâmica da instituição penal como um obstáculo a prática pedagógica, pois esta impede a realização de algumas atividades pedagógicas.

Como também as atividades que não podem ser realizados nas celas, somente em salas de aulas o que dificulta a aprendizagem e prejudica o aprofundamento do currículo. Outra coisa que traz dificuldade são as revistas/vistorias surpresas feitas pela polícia militar nas celas, dificultando o planejamento das execuções dessas atividades (GIRASSOL, 2019).

Revistas/vistorias surpresas, pela polícia militar nas celas, dificultando o planejamento das execuções (CRISÂNTEMO, 2019).

Ao tratar da avaliação, os alunos em sua totalidade foram contundentes ao dizer que a participação deles não existe na elaboração dos instrumentos de avaliação, decisão que fica à mercê do professor, revelando uma visão tradicional de avaliação. Mas, por outro lado, destacam que 95% dos professores socializam o resultado dos exames e dialogam sobre a mesmo, e que apenas 5% não comenta.

Também afirmam que existem incentivos por parte dos docentes para que alunos participem das aulas, mas que 12% não utilizam dessa estratégia para o processo de ensino-aprendizagem. Em relação ao senso de humor dos professores, 35% declaram que os(as) professores(as) não têm. Em relação ao entusiasmo dos professores durante as aulas, obtivemos a mesma porcentagem que a do senso de humor. Fato que deve ser melhor investigado, pois as dimensões das relações interpessoais apresentam um índice elevado na avaliação dos alunos e aqui se reconhece que essa relação é de suma importância, para que o docente crie um vínculo afetivo com os estudantes, principalmente no ambiente prisional, enfatizado por Freire (2012), como um dos saberes a prática docente a amorosidade.

Ao serem questionados sobre as estratégias de ensino e aprendizagem, neste caso, o trabalho em grupo, revelou-se que 58% dos professores não recorrem a essa atividade, fato que deve ser explicado, a nosso ver, pela predominância da figura do preso e suas marcas (bravo, violento, bandidão, machão, matador), impedindo o professor de avançar em outras possibilidades de arranjo metodológico coletivo o que dialoga com Onofre, quando esclarece que:

[...] é preciso desmascarar alguns mitos sobre os riscos de se lidar com a população sentenciada, pois atrás desses mitos está o ceticismo e a postura elitista de administradores dessas organizações, que, por se constituírem em donos do saber “especializado”, desqualificam quaisquer propostas de mudanças (2011, p. 118).

Neste contexto, a escola que deveria quebrar esse estigma, continua reproduzindo a mesma violência. Assim, percebe-se que essa postura eleva a identidade do preso e rebaixa a identidade do aluno, fato que pode ser questionado, pois em atividades comemorativas, o cenário se apresenta de maneira totalmente inversa, visto que os reeducandos realizam danças, apresentações em grupos, organizam festas como - a festa junina, do dia do índio e a comemoração do dia dos pais.

Ao serem questionados se o professor dá oportunidade ao estudante de expor as suas ideias e reflexões a respeito dos conteúdos propostos, 56% afirmam que sim, mas 44% dizem que não. Os professores, na tentativa de evitar situações delicadas ou de enfrentamento dentro de sala de aula, não possibilitam as manifestações das ideias dos estudantes. Por sua vez, Violeta (2019), destaca que o maior desafio do professor é:

[...] é restituir o ser humano, sua responsabilidade por uma educação que construa uma aprendizagem significativa, que valorize as pessoas, a sua existência e a existência do outro na dinâmica e do movimento do mundo. A permanência das coisas, a consciência de que a realidade existe mediando à vida (VIOLETA, 2019).

O desafio da Escola – restituir o ser humano. Sua responsabilidade por uma educação, pela construção de sua aprendizagem, atualização valorização da pessoa, de sua existência e da existência ou outro e da dinâmica e do movimento do mundo (FLOR, 2019).

A escola do sistema prisional não é simplesmente uma escola, mas um espaço que busca reconstruir vidas, fazer com que evoluam como seres humanos e que sempre acreditem em si (JASMIM, 2019).

Crisântemo (2019) destaca vários obstáculos para desenvolver a prática educativa no interior da escola, mesmo ela estando em um pavilhão autônomo, como: heterogeneidade dos alunos; dificuldades de professores que se adaptam ao sistema prisional, e muitas vezes a contratação de professores que não estão preparados para lidar com uma nova realidade e que não possuem vínculos com a escola; indisposições e doenças dos alunos que dificultam o aprendizado e as atividades não poderem ser realizadas nas celas, somente em salas de aulas o que dificulta a aprendizagem e prejudica um aprofundamento no programa da disciplina.

Infelizmente, percebe-se divisão/ exclusão entre os alunos pelos crimes cometidos, ou seja, pedófilos e estupradores são discriminados por outros colegas; A maioria dos reeducandos com seus problemas físicos, psicológicos ou de relacionamentos na cela ficam distantes, sem interesse, apáticos e buscam apenas a remição<sup>7</sup>;

A professora Crisântemo (2019) finaliza o texto deixando a seguinte frase: “a minha alegria não é ver o aluno retornando as minhas aulas e sim encontrá-lo integrado a sociedade”. Apesar de ter apenas 8 anos de docência, a professora manifesta uma maturidade:

[...] e por fim, esta experiência possibilitou-me perceber o quanto posso contribuir para o desenvolvimento dos alunos, não só no cognitivo, mas principalmente com o psicológico e o espiritual. Com uma história de cunho moral, uma palavra de conforto, um sorriso, um elogio, uma leitura e comentário sobre um texto cristão e uma prece no início da aula são luzes lançados em pedra brutas e que um dia poderão ter o seu próprio brilho (CRISÂNTEMO, 2019).

Como se observou, a professora Crisântemo (2019) parece confundir seu papel de educadora, trazendo para si funções que não seriam da docência em sua totalidade, abraçando

---

7 Ver: CASTILHO, Auriluce Pereira. A remição como forma de instrumentalizar a efetividade dos direitos e garantias fundamentais aos reeducandos. 2016. 154 f. **Dissertação** (Mestrado em Ciências Sociais Aplicadas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016. Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2016.134>

responsabilidade que podem num futuro, desenvolver o mal-estar docente. Enquanto que a professora Flor (2019), nos seus 23 anos de docência, demonstra maturidade advinda da experiência, revelando como ela aprendeu a lidar com os alunos e aprendeu a cultura do lugar e primordialmente destaca a importância de ajudar os alunos a ler o mundo.

Percebe-se o espaço em que vivem as pessoas privadas de liberdade como um espaço sobrecarregado, às vezes congestionadas, cheio de impasses, tensões. Convivem entre regras, códigos de condutas, obediência, adaptação ao cárcere.

A impermanência das coisas, a consciência de que a realidade existe mediando a vida. A nossa vida mediada pela realidade. Perceberam a dificuldade em ir direto ao ponto – trabalho com/sobre tipos ou situações de violência, vício, por exemplo. Ficam mais agressivos em defesa de vício.

Mais proveitosos foram os trabalhos que tomam como ponto de partida, referência ou situação de vínculo com o que eles têm ou guardam de melhor, de positivo. Há uma reserva de bem, do que foi de melhor construído em cada ser. Esse é o ponto de partida, de base para ampliar possibilidades (FLOR, 2019).

Neste relato, pode-se observar o processo de autorreflexão e o autoformação. Este diálogo possibilita o aprendizado na prática, fator importante para a construção e desenvolvimento do profissionalismo. Nóvoa (2009, p. 40) comenta que “a formação deve contribuir para criar nos futuros professores hábitos de reflexão e de autorreflexão que são essenciais numa profissão”. Para Josso (2004), o projeto de formação constituído pelo sujeito é mediado pelo pesquisador-formador, a partir de estratégias instigadoras das experiências, que requer a ação de projeção. O processo de projeção é constituído pelo ato de aprender a descobrir novos meios de pensar e de fazer diferente. Assim, a professora Flor (2019), buscou, sua auto-orientação, a melhoria da qualidade do seu trabalho, passando um pouco da sua experiência em educação de prisões, para superar os desafios vivenciados por ela nesse ambiente.

O professor Antúrio (2019) demonstra preocupação em propiciar uma aula de qualidade dentro da especificidade prisional. Acredita que a educação pode promover transformação para uma vida diferenciada. Relata que busca a inovação pedagógica com objetivo de resgatar a autoestima dos estudantes.

A minha trajetória pedagógica parte do princípio da contribuição da construção moral e ética do cidadão. Trabalhei como educador em Educação Física, não só como professor que leciona conteúdos voltados para a minha área, mas aprendendo do que ensinando na vivência com vários alunos que pude encontrar ao longo dos meus 10 anos de educação. A minha experiência em educação prisional, me deu a oportunidade de conhecer o ser humano nas suas diferentes naturezas. Tenho procurado melhorar na forma de elaborar minhas

aulas, buscando assim associar os conteúdos com lúdico e as novas tecnologias (ANTÚRIO, 2019).

Enfatiza-se, que nossas observações apontam, que mesmo frente às situações de conflitos, tensões, incertezas, Flor (2019) e Antúrio (2019) entenderam o fazer docente como um processo de mobilização, de incentivo, de provocação e de estímulo aos alunos detentos. Percebe-se, também que essas ações dos professores, estão associadas às práticas docentes dos saberes da experiência que desenvolvem no cotidiano de suas ações e a presença de princípios do desenvolvimento profissional.

Por fim, encontra-se outro fator que dificulta o desenvolvimento de uma prática pedagógica inovadora que é a desmotivação profissional dos docentes, que traz obstáculos para atingir a qualidade da educação, constituindo uma problemática no processo do ensino-aprendizagem, tanto na relação com os alunos e colegas de trabalho. A professora Jasmim (2019) relata os motivos que a deixa desmotivada em ministrar suas aulas.

[...] mas por pouquíssimas vezes fui reconhecida e daí iniciou-se uma desmotivação grandiosa, pois sabia que sozinha ou com a minoria, não conseguiria mudar servidores acomodados, mal acostumados, num ambiente desorganizado e negativo (JASMIM, 2019).

Pelo relato da professora, muitos são os motivos que a deixa desmotivada dentro da escola, a partir de um olhar externo, acreditamos que as práticas da professoras não são muito inovadoras para o ambiente prisional e isso dificulta a implementação das mesmas, levando-a a frustração.

Sobre as consequências da desmotivação, Guerra (2002) expõe:

(...) se a classe docente está desmotivada dificilmente ultrapassa o cumprimento das suas obrigações administrativas, como o cumprir horários, assistir a reuniões, dar aulas, partilhar a docência, dar notas e a realização de diversas tarefas burocráticas. No sentido dos professores ultrapassarem esta desmotivação aponta algumas sugestões para que os professores se sintam mais motivados, como atuarem em equipa, dialogarem, projetarem e trabalharem como uma comunidade, estarem abertos à aprendizagem. Se atuarem deste modo, com certeza desfrutarão da sua profissão e sentir-se-ão mais motivados. Refere ainda que: “o problema da motivação dos professores é complexo porque conduz a um ciclo vicioso: se não estão motivados, não se entregarão de corpo e alma à sua profissão, nem desfrutarão das suas dimensões mais reconfortantes” (GUERRA, 2002, p. 71).

Mesmo não tendo apoio do grupo de trabalho, Jasmim (2019), segue o seu trabalho. Acima de tudo, sua relação com os alunos parece positiva, sentindo deles respeito e valorização profissional. A positividade dos alunos a faz buscar cada vez mais meios de ir além para alcançar seus objetivos.

O trabalho com reeducandos me fez ter um olhar diferenciado para aqueles privado de liberdade, pensei melhor sobre o conceito que tinha da realidade de cada um. Nada justifica praticar crimes, mas precisei ter delicadeza no “olhar”, no pensar. A partir de discussões em sala de aula, inúmeras interrogações surgiram diante da minha experiência de vida direcionada do paradoxo da experiência deles. Percebi que maior parte dos presos foi criado pela avó, muitos não têm pai registrado como também são pobres.

As circunstâncias, as disparidades em relação às classes sociais, oportunidade de como a educação de qualidade de, que infelizmente o sistema público vai oferecer, entre tantas reflexões, me fazem acreditar, veementemente que nosso país, nossos governantes os servidores prisionais não se empenham em criar projetos que possam trazer para a sociedade esses presidiários, seu preconceito, sem temer, desde que haja um trabalho, sério que busque resultados positivos.

Refletir sobre nossa prática pedagógica nos faz mudar a postura que tínhamos em uma escola regular. Escolas para alunos privados de liberdade devem ser inovadoras, trabalhar a prática, estimular a leitura, os debates [...].

Pensando positivo verei o invisível e conseguirei o “impossível” (JASMIM, 2019).

O professor Allium (2019), menciona, em seu relato, pontos relevantes que levam os estudantes presos a abandonarem seus estudos.

[...] Quanto à evasão escolar, existem diferentes motivos: condições de saúde visual, desmotivação, desinteresse, etc. O que se sabe é que faz-se necessário um empenho coletivo das pessoas envolvidas na educação prisional para que haja uma redução significativa dessa evasão, tendo em vista que este público, apesar de rotativo, está muito perto da escola (ALLIUM, 2019).

Em suas narrativas, os colaboradores também remetem-se aos altos índices de evasão no sistema prisional e chama atenção da narrativa do professor Allium (2019). Ele afirma a falta de empenho por parte do coletivo escolar. No trecho de sua narrativa, encontram-se relatos semelhantes aos da professora Jasmim (2019), quando diz que é “necessário um empenho do coletivo”.

Conclui-se, que as práticas pedagógicas estão aprisionadas a uma força maior, que é a cultura prisional e a força da segurança, levando os professores a frustrarem-se na atuação no interior da escola da prisão, por não possuir a liberdade da escola fora dos muros. Destaca-se que apesar da produção acadêmica ter crescido em torno da temática da educação em espaços de privação de liberdade, a problemática em torno do fazer docente e do papel da escola no interior da prisão caminha a curto passos, pois muito dos achados da nossa pesquisa, apresenta convergências com estudos da primeira década dos anos 2000 (ONOFRE, 2009).

## Considerações sobre o movimento...

Ao tentar compreender a dinâmica do processo educativo no interior de uma unidade prisional a partir do fazer docente, observou-se que existe uma complexidade em torno da existência da escola dentro da unidade prisional. Esta, por mais que seja um espaço autônomo, vive sobre as determinações das ocorrências do cotidiano prisional. Mesmo assim, é reconhecida como um espaço plural que possibilita aprender, socializar, conviver e, principalmente, sobreviver a prisão.

O processo educativo se materializa a partir das vivências e da formação dos professores. Neste caso, os professores receberam um processo formativo para atuar em salas de aulas “regulares” para crianças, jovens e adolescentes. Isto dificulta sua atuação nos primeiros anos dentro da unidade escolar. Assim, os relatos apontam que os professores tiveram pouco contato com as teorias que tratam da EJA e da Andragogia e pouco conhecimento dos aspectos culturais e da vida que influenciam o processo de formação do adulto e principalmente do adulto preso.

Os professores são desafiados a romperem com práticas educativas conservadoras da escola e com as suas, seja fora ou dentro da prisão. Nesse sentido, observa-se, que há uma ausência de política de formação em serviço que ajude o coletivo escolar a: criar estratégias que visem superar as dificuldades e os limites impostos pelo lugar; assim como, promover um processo de autoformação que leve os professores a compreender esse espaço. De outra forma, se esse mínimo na formação não for garantido, apenas os saberes da experiência não darão conta de romper com as grades do aprisionamento do ato educativo emancipatório.

Dessa forma, a escola no cárcere oferece aos adultos a oportunidade de avançarem em seus estudos, mas o que falta a esta escola é conciliar esta educação com as atividades profissionais. O trabalho para os reeducandos ainda é o referencial maior, não tem como desconectar isto. O tempo destinado a educação no sistema penitenciário poderia estar ligado a outras aprendizagens, saindo da formalidade e se enriquecendo com outras formas inovadoras (projetos didáticos, aulas práticas, uso da EaD dentre outras formas), pois observa-se neste espaço apenas a mera transposição das estratégias das escolas que funcionam fora do sistema.

Portanto, para que haja o fortalecimento das práticas educativas, é importante que a formação continuada dos educadores que atuam nestes ambientes de forma sistematizada quebre os grilhões do conservadorismo da escola e da prisão para promover um processo formativo que reconheça a pessoa humana, presa, como um ser que pode se reconectar com o mundo em transformação.

## Referências

- BARDIN, Laurence. **Análise do Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.
- CARVALHO, Odair França de; GUIMARÃES, Selva. **A educação escolar prisional no Brasil sob ótica multicultural: identidade, diretrizes legais e currículos**. Revista Horizontes; v31, n2, 2013. p.49 – 57, 2013. Disponível em: <http://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/6> . Acessado em: 14 nov. 2018.
- CARVALHO, Odair França de. **Entre a cela e a sala de aula: um estudo sobre experiências educacionais de educadores presos no sistema prisional paulista**. 2014. 279 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** / Paulo Freire. Coleção Leitura. São Paulo: Paz e Terra, 2012.
- JESÚS, Sônia Ferreira de. LONGAREZI, Andréa Maturano. Saberes, práticas e profissionalização do pedagogo enquanto supervisor escolar e orientador educacional. *In: XIV SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR*. Uberlândia, 2018.
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- GUERRA, Miguel A.S. A escola que aprende. *In: Cadernos do CRIAP*. ASA. 2. ed. Porto, 2002.
- LIBÂNEO, José Carlos. Ensinar e aprender, aprender e ensinar: o lugar da teoria e da prática em didática. *In: LIBÂNEO, José Carlos e ALVES, Nilda (orgs.). Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- NÓVOA, António; FINGER, M. (Orgs.). O método (auto)biográfico e a formação. *In: Cadernos de Formação nº 1*, Ministério da Saúde, DRHS, CFAP, Lisboa, 2014.
- NOVÓA, António. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2009.
- ONOFRE, E. M. C. A escola da prisão como espaço de dupla inclusão: no contexto e para além das grades. **Revista Polyphonia**, v. 22, n. 1, 2011.
- ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Educação escolar na prisão na visão dos professores: um hiato entre o proposto e o vivido. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 17, n. 1, p. 227-244, jun. 2009. ISSN 1982-9949. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/836>>. Acesso em: 09 mar. 2021. doi:<https://doi.org/10.17058/rea.v17i1.836>.

RANGEL, Hugo (Coord.). **Mapa regional latinoamericano sobreeducación en prisiones: notas para el análisis de la situación y la problemática regionales**. Paris: Centre International d'Études Pédagogiques (Ciep), 2009. 312 p. Disponível em: <[http://www.redlece.org/Hugo\\_Rangel\\_version\\_final.pdf](http://www.redlece.org/Hugo_Rangel_version_final.pdf)>. Acesso em: 08 mar. 2021.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SILVA, Genilda Maria da; CARVALHO, Odair França de. Saberes docentes e a (re)construção do conhecimento profissional do docente, egresso do curso de pedagogia da upe campus Petrolina: uma abordagem interdisciplinar. *In*: V JORNADA IBERO-AMERICANA DE PESQUISAS EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS E EXPERIÊNCIAS INTERDISCIPLINARES NA EDUCAÇÃO. **Anais...** Curitiba(PR) Evento Online, 2020. Disponível em: [www.even3.com.br/Anais/vjorneduc/251417-saberes-docentes-e-a-\(re\)construcao-do-conhecimento-profissional-do-docente-egresso-do-curso-de-pedagogia-da-upe](http://www.even3.com.br/Anais/vjorneduc/251417-saberes-docentes-e-a-(re)construcao-do-conhecimento-profissional-do-docente-egresso-do-curso-de-pedagogia-da-upe). Acesso em: 02/09/2020.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

VAILLANT, Denise; GARCIA, Marcelo. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: UTFPR, 2012.

**Recebido em:** 08 de março de 2021.

**Publicado em:** 20 de abril de 2021.



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

# POR UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA E UMA DIDÁTICA FUNDAMENTAL COM PESSOAS EM PRIVAÇÃO DE LIBERDADE <sup>1</sup>

*Jilvania Lima dos Santos Bazzo* <sup>2</sup>  
Universidade Federal de Santa Catarina  
<http://orcid.org/0000-0002-8000-9130>

*Rui Dias Florêncio* <sup>3</sup>  
Casa da Criança do Morro da Penitenciária (Florianópolis – SC)  
<http://orcid.org/0000-0003-1075-8360>

## RESUMO:

Neste artigo, objetiva-se refletir sobre a educação libertadora no contexto da Socioeducação ou da Educação em Prisões, fundamentados nas dimensões político-social e humana de uma educação libertadora, com vistas à superação da prática da educação bancária e da violência simbólica, com pessoas em privação de liberdade. Pretende-se aprofundar a discussão acerca dos aspectos pedagógicos e da atuação docente na educação com pessoas em privação de liberdade por meio de uma breve articulação conceitual entre as perspectivas de Paulo Freire (2018), Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (2013) acerca da cultura escolar. Como é possível praticar uma educação libertadora, com vistas à superação da educação bancária e da prática da violência simbólica, com pessoas em privação de liberdade? Para responder tal problemática, recortamos uma abordagem metodológica fundamentados na perspectiva multidimensional da Didática apresentada por Candau (2013) e empreendemos uma pesquisa bibliográfica a fim de pensar a educação com pessoas em privação de liberdade no âmbito político-social e humano, escolhendo como autores de referência as contribuições de Freire (2018) e Bourdieu e Passeron (2013). Na sequência, partimos para as contribuições de autores que são referência no âmbito da dimensão humana do processo de ensino e aprendizagem, tais como Neill (1995) e Rogers (2004). Ainda que parciais, os resultados apontam que a prática da ação dialógica com pessoas em privação de liberdade é uma proposta que permite superar a educação bancária e a violência simbólica, contribuindo para a emancipação social destas pessoas.

**Palavras-chave:** Educação. Didática. Violência simbólica. Educação bancária. Educação libertadora. Ação dialógica. Privação de liberdade.

---

1 Este artigo faz parte de uma pesquisa intitulada, provisoriamente, “Sonho ou utopia? Em busca de uma educação libertadora” que vem sendo desenvolvida no âmbito do Doutorado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), e está vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e suas Multidimensões – GEPDiM/UFSC. <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogruppo/520118>.

2 Doutora em Educação (UFSC). Professora do Departamento de Metodologia de Ensino (MEN) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (UFSC). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e suas Multidimensões - GEPDiM. E-mail: [jilvania.bazzo@ufsc.br](mailto:jilvania.bazzo@ufsc.br)

3 Mestre em Reabilitação Psicomotora (Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa). Psicomotricista na Casa da Criança do Morro da Penitenciária (Florianópolis – SC) e na Associação Caminhos para a Vida (Florianópolis – SC). E-mail: [ruidiasflorencio@gmail.com](mailto:ruidiasflorencio@gmail.com)

## **ABSTRACT:**

### **FOR A LIBERATING EDUCATION AND A FUNDAMENTAL DIDACTIC WITH PEOPLE IN DEPRIVATION OF LIBERTY**

This article aims to reflect on liberating education in the context of Socioeducation or Education in Prisons, based on the political-social and human dimensions of liberating education, with a view to overcoming the practice of banking education and symbolic violence, with people in deprivation of liberty. It is intended to deepen the discussion about the pedagogical aspects and the teaching performance in education with people in deprivation of liberty through a brief conceptual articulation between the perspectives of Paulo Freire (2018), Pierre Bourdieu and Jean-Claude Passeron (2013) about school culture. How is it possible to practice a liberating education, with a view to overcoming banking education and the practice of symbolic violence, with people in deprivation of liberty? To answer this problem, we cut out a methodological approach based on the multidimensional perspective of Didactics presented by Candau (2013) and we undertake a bibliographic research in order to think about education with people in deprivation of liberty in the political-social and human scope, choosing as authors of reference the contributions of Freire (2018) and Bourdieu and Passeron (2013). In the sequence, we start with the contributions of authors who are reference in the scope of the human dimension of the teaching and learning process, such as Neill (1995) and Rogers (2004). Although partial, the results show that the practice of dialogical action with people in deprivation of liberty is a proposal that allows to overcome banking education and symbolic violence, contributing to the social emancipation of these people.

**Keywords:** Education. Didactic. Symbolic violence. Banking education. Liberating education. Dialogic action. Deprivation of liberty.

## **RESUMEN:**

### **POR UNA EDUCACIÓN LIBERADORA Y UNA DIDÁCTICA FUNDAMENTAL CON PERSONAS EN PRIVACIÓN DE LIBERTAD**

Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre la educación liberadora en el contexto de la Socioeducación o Educación en Prisiones, a partir de las dimensiones político-sociales y humanas de la educación liberadora, con miras a superar la práctica de la educación bancaria y la violencia simbólica, con personas en privación de libertad. Se pretende profundizar la discusión sobre los aspectos pedagógicos y el desempeño docente en educación con personas en privación de libertad a través de una breve articulación conceptual entre las perspectivas de Paulo Freire (2018), Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron (2013) sobre la cultura escolar ¿Cómo es posible practicar una educación liberadora, con miras a superar la educación bancaria y la práctica de la violencia simbólica, con personas privadas de libertad? Para dar respuesta a esta problemática, recortamos un abordaje metodológico basado en la perspectiva multidimensional de la Didáctica presentada por Candau (2013) y realizamos una investigación bibliográfica con el fin de pensar la educación con personas en privación de libertad en el ámbito político-social y humano, eligiendo como autores de referencia los aportes de Freire (2018) y Bourdieu y Passeron (2013). En la secuencia, partimos de las aportaciones de autores referentes en el ámbito de la dimensión humana del proceso de enseñanza y aprendizaje, como Neill (1995) y Rogers (2004). Aunque parcial, los resultados muestran que la práctica de la acción dialógica con personas en privación de libertad es una propuesta que permite superar la educación bancaria y la violencia simbólica, contribuyendo a la emancipación social de estas personas.

**Palabras clave:** Educación, Didáctica, Violencia simbólica, Educación bancaria, Educación liberadora, Acción dialógica, Privación de libertad.

## Introdução

Educação... Quando o senhor chega e diz “educação”, vem do seu mundo. O mesmo, um outro. Quando eu sou quem fala vem dum outro lugar, de um outro mundo. Vem dum fundo de oco que é o luar da vida dum pobre, como tem gente que diz. Comparação, no seu, essa palavra vem junto com quê? Com escola, não vem? Com aquele professor fino, de roupa boa, estudado, livro novo, bom, caderno, caneta, tudo muito separado, cada coisa do seu jeito, como deve ser... Do seu mundo vem estudo de escola que muda gente em doutor. É fato? Penso que é, mas eu penso de longe, porque eu nunca vi isso aqui. - fala de Antônio Cícero de Souza, o Ciço, um camponês de Minas Gerais com quem Carlos Brandão (1980 apud FREIRE, 1997, p. 36) teve um diálogo sobre educação.

A modernidade e o ensino escolar se constituem como um contexto marcado pela falta de sensibilidade para encontrar a “boniteza” que o professor e antropólogo Carlos Brandão (1980 apud FREIRE, 1997) encontrou e transcreveu da fala de Antônio Cícero de Souza<sup>4</sup>. “Boniteza” essa que, segundo Freire (1997), deve ter a atenção especial de todos e todas as educadoras e educadores, se comprometendo com a pesquisa epistemológica do “saber de experiência feito” das classes populares, antes ou concomitantemente com a pesquisa sobre as práticas docentes.

Na ótica de Freire (1997), este saber sobre o qual a etnociência se tem ocupado e que se debruça acerca do saber da cultura dos grupos populares – sobre como sabem e como sistematizam o seu saber – deve ser o ponto de partida para a prática pedagógica democrática, pois é a partir do conhecimento dos educandos e das educandas que os educadores ou educadoras haverão de iniciar o seu diálogo pedagógico.

Freire (1997) pondera que a busca pela multiculturalidade não se institui na justaposição de culturas, nem no poder exacerbado de umas sobre as outras, mas na liberdade conquistada e no direito assegurado de cada cultura ter o respeito das outras, correndo o risco de ser diferente e sem medo de o ser. Só assim é possível que as diversas culturas cresçam juntas, sem a tensão permanente provocada pela soberania de uma sobre as outras. A multiculturalidade trata-se de uma escolha democrática de um caminho que jamais estará terminado e acabado, pois, necessariamente, se refaz a cada momento.

Freire (1997) entende que a tensão vivida deve ser a do inacabamento que se assume como razão de ser da própria cultura e de conflitos não antagônicos e não aquela anteriormente

---

4 Trata-se de parte da fala transcrita sobre educação de Antônio Cícero de Souza, o “Ciço”, lavrador do sul de Minas Gerais, publicada originalmente no prefácio de um livro-coletânea sobre a educação popular, de que Paulo Freire fez parte, intitulado *A questão política da educação popular*, e organizado por Carlos Brandão em 1980. (BRANDÃO, 1980).

causada pelo medo, pela desesperança ou pela injustiça. Portanto, Freire (1997) critica a forma como a escola ignora e apaga a cultura e o saber popular, impondo de forma autoritária e não democrática o ensino de um saber que, muitas vezes, está muito longe da realidade dos educandos e das educandas.

Com um pensamento similar, Bourdieu e Passeron (2013) explicam que o trabalho pedagógico escolar visa impor a legitimidade da cultura dominante, camuflando o poder arbitrário que é exercido sobre os membros dos grupos ou classes dominadas. Os autores afirmam que o fato da cultura das classes dominantes ser aquela que é valorizada pela escola, ao contrário do saber das classes populares, que é desvalorizado, faz com que a cultura dominante seja considerada como a única cultura autêntica, ou seja, como cultura universal.

Além disso, um dos efeitos menos percebidos da escolaridade obrigatória é o reconhecimento das classes dominadas do saber e do saber-fazer legítimos na sua sociedade, por exemplo, em matéria de direito, de medicina, de técnica, de entretenimento ou de arte, e a desvalorização do saber e do saber-fazer que elas efetivamente dominam, por exemplo, o direito consuetudinário, a medicina tradicional, as técnicas artesanais, a língua ou a arte popular (BOURDIEU; PASSERON, 2013).

Na visão de Bourdieu e Passeron (2013), o trabalho pedagógico tende a condenar os profetas ou criadores e a estimular uma homogeneização da cultura em detrimento da criação individual, pois a finalidade da programação escolar é a reprodução cultural e social. Nesta ótica, a função do ensino é a de legitimar a cultura dominante e valorizar socialmente aqueles que a possuem, tendo como finalidade a conservação social e a perpetuação das relações de classe e as estruturas de poder. Estes autores afirmam que todo o sistema de ensino institucionalizado tem as suas características específicas de estrutura e funcionamento voltadas para a sua função de reprodução de um arbitrário cultural do qual ele não é o produtor, que designam de reprodução cultural. Desse modo, o sistema escolar contribui para a reprodução das relações entre os grupos ou classes, num processo que Bourdieu e Passeron (2013) designam de reprodução social.

Bourdieu e Passeron (2014) demonstram como o sistema escolar, que é revestido por uma aparência de neutralidade e democratização, continua a reproduzir as desigualdades sociais, camufladas pela ilusão da meritocracia. No seu trabalho sobre o sistema de ensino como reprodutor social fica clara a ligação estreita entre classe e sucesso escolar, mostrando como os mecanismos de seleção escolar se tornam dispositivos legitimadores da máquina de reprodução, e excluem aqueles que não são os legítimos “herdeiros” do sistema, pois estão mais longe da cultura dominante que ele privilegia

Segundo Bourdieu e Passeron (2013, p. 30), “as contestações mais radicais de um poder pedagógico se inspiram na utopia autodestrutiva de uma pedagogia sem arbitrário”. Na perspectiva destes autores, essas utopias visam a garantir o monopólio da imposição legítima, mascarando a verdade objetiva de toda ação pedagógica. Para tanto, elas mascaram a “violência simbólica” que reside em toda e qualquer ação pedagógica, pois, “toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural.” (BOURDIEU; PASSERON, 2013, p.26). Neste sentido, a ideia de uma ação pedagógica culturalmente livre, que não possua arbitrário, nem no que impõe e nem na maneira de fazê-la, consiste numa espécie de mascarar a verdade objetiva da ação pedagógica.

As abordagens de Bourdieu e Passeron (2013) e Freire (2018) nos provocam a pensar a seguinte questão: como é possível praticar uma educação libertadora, com vistas à superação da educação bancária e da prática da violência simbólica, com pessoas em privação de liberdade?<sup>5</sup> Para responder tal problemática, recortamos uma abordagem metodológica fundamentados na perspectiva multidimensional da Didática apresentada por Candau (2013) e empreendemos uma pesquisa bibliográfica a fim de pensar a educação com pessoas em privação de liberdade no âmbito político-social e humano, escolhendo como autores de referência as contribuições de Freire (2018) e Bourdieu e Passeron (2013). Na sequência, partimos para as contribuições de autores que são referência no âmbito da dimensão humana do processo de ensino e aprendizagem, tais como Neill (1995) e Rogers (2004), pois apesar de partirem de uma visão liberal de educação podem nos ajudar a aprofundar essas dimensões da “Didática Fundamental” (CANDAU, 2013). Por fim, reunimos as contribuições apresentadas numa reflexão sobre a prática da educação libertadora com pessoas em privação de liberdade.

Este trabalho tem como objetivo refletir sobre a educação libertadora no contexto da Socioeducação ou da Educação em Prisões, fundamentado nas dimensões político-social e humana de uma educação libertadora, com vistas à superação da prática da educação bancária e da violência simbólica, com pessoas em privação de liberdade. Consideramos que este artigo pode ajudar a responder à necessidade apontada nos estudos de se aprofundar a discussão acerca dos aspectos didático-pedagógicos e da atuação docente na educação com pessoas em privação de liberdade (FONSECA, 2013; ONOFRE; 2015; DUARTE; PEREIRA, 2017; PESSOA; ALBERTO; LEITE, DOS SANTOS; ROCHA, 2019; ONOFRE, FERNANDES; GODINHO, 2019). Importa destacar ainda que a reflexão apresentada poderá também servir de fonte para estudos

---

5 Conforme consta na primeira nota de rodapé, esta questão de pesquisa faz parte de um trabalho de investigação mais amplo, cujo título ainda provisório é: “Sonho ou utopia? Em busca de uma educação libertadora”.

e investigações em torno dos conceitos teóricos e metodológicos que envolvem os processos educativos no âmbito da Socioeducação, ou da Educação em Prisões.

## **Violência simbólica e educação libertadora: da dimensão político-social do ato de ensinar**

A perspectiva de Bourdieu e Passeron (2013) de que qualquer ação pedagógica consiste numa violência simbólica, na medida em que se trata de uma imposição de um arbitrário cultural, parece estar alinhada com uma ideia de cultura<sup>6</sup> como algo estanque, e não como algo dinâmico e vivo, que é constantemente recriado. Trata-se de uma concepção que entende as pessoas envolvidas nos processos educativos como meras reproduzoras culturais e não leva em conta a sua agência como produtoras de cultura, notadamente os educandos e educandas. Isto é algo particularmente característico da visão adultocêntrica do pensamento ocidental, que não enxerga os educandos e educandas como sujeitos epistêmicos e produtores de cultura, mas como um “vir a ser” (TASSINARI, 2007). Portanto, os educandos e educandas são vistos como pessoas que precisam ser educadas para poderem se tornar sujeitos, ou seja, são vistos como objetos passivos da educação.

Essa análise está de acordo com Bicalho e Paula (2009) que apontam que Bourdieu e Passeron (2013) na sua concepção de violência simbólica não consideram o sujeito como um agente da relação, mas como alguém que apenas se resigna. Na compreensão de Bicalho e Paula (2009), eles apresentam uma visão que não abre a possibilidade de uma mudança concreta no mundo social, e que vê a ordem como algo inquestionável na reprodução da sociedade. No mesmo sentido, Toscan (2011) aponta que, na sua teoria da violência simbólica, Bourdieu e Passeron (2013) negam a autonomia e a consciência dos sujeitos nas relações pedagógicas que são estabelecidas.

Toscan (2011) aproxima a perspectiva da violência simbólica de Bourdieu e Passeron (2013) com a prática da educação bancária descrita por Freire (2018) como aquela baseada em programas educacionais engessados, que visam “depositar” conteúdos de uma forma impositiva. Ao fazer a sua crítica à educação bancária, Freire (2018) apresenta uma proposta educacional alternativa e possível, baseada na sua teoria de ação dialógica, que nos permite refletir sobre como superar a reprodução da educação bancária e da ação pedagógica como violência simbólica.

---

6 Salientamos que a concepção de cultura como algo estanque na perspectiva de Bourdieu e Passeron (2013) se refere à sua utilização neste livro na sua definição de ação pedagógica. Sabemos que corremos o risco de fazer uma referência ao conceito numa perspectiva diferente daquela que o próprio Bourdieu mobiliza em outros momentos da sua obra. Reforçamos, porém, que nos referimos aqui especificamente à sua utilização no âmbito da conceitualização da ação pedagógica e que está devidamente datada.

Na sua teoria da ação dialógica, Freire (2018) defende que o adulto “socializador” não deve ser o único a ser visto como agente, recusando a ideia da passividade da recepção dos valores, princípios e atributos sociais. Para tal, Freire (2018) substitui essa ideia pela noção de construção de significados e sentidos na interação e interlocução. Além disso, tal como nos aponta Glass (2013), a educação libertadora proposta por Freire visa, principalmente, estimular a criticidade e o poder dos aprendizes de intencionalmente transformarem a si e ao seu mundo.

Conforme as conclusões apresentadas por Glass (2013), a teoria freiriana de prática da educação libertadora assenta na perspectiva ontológica de que produzimos história e cultura ao mesmo tempo em que história e cultura nos produzem. Nessa perspectiva é possível pensar uma pedagogia que auxilia as pessoas a despertarem para a força que cada um tem dentro de si, e que reside na liberdade e na capacidade que temos de fazer algo novo, que transforma o mundo material e transcende os sentidos e as práticas histórico-culturais que recebemos. Deste modo, Freire (2018) afirma a nossa existência ontológica de coprodutores do mundo histórico e cultural onde vivemos.

Na mesma linha de Freire (2018), Oliveira (1999) afirma que a coeducação só pode acontecer na medida em que as pessoas se reconhecem como seres inacabados, o que não pode ser visto como uma característica de determinadas fases da vida, mas um atributo humano. Lapassade (1975 apud OLIVEIRA, 1999) afirma que esse inacabamento é o que possibilita a própria cultura, pois é o que nos permite estarmos constantemente nos recriando, qualquer que seja a idade. O outro é aquele que testemunha o nosso inacabamento e nos ajuda a nos humanizarmos, pelo que a recriação de si só pode ocorrer no encontro com esse outro. Nesta forma de ver o mundo, viver é o processo de nos tornarmos o que somos em potencialidade, tal como é proposto por Fromm (1968 apud OLIVEIRA, 1999).

Por outro lado, a vertente teórica de Bourdieu e Passeron (2013) sobre a temática da violência simbólica parece estar baseada numa visão de poder<sup>7</sup> no campo educacional como algo exclusivamente centralizado na figura e no papel de quem educa, pois consideram que a ação pedagógica é uma imposição de um arbitrário cultural por um poder arbitrário. Pelo contrário, a educação libertadora parece estar relacionada com uma visão de poder próxima com aquela descrita em Foucault (2008), ou seja, o poder pertence àqueles que decidem, que tomam para si a tarefa de escolher, tomar decisões.

Numa visão foucaultiana, poderíamos dizer que o poder, ao contrário das perspectivas convencionais que afirmam a sua centralidade e posse, é exercido em múltiplas direções, como se

---

7 Conforme já registamos na nota de rodapé anterior, neste texto o conceito de cultura está circunscrito na obra publicada por Bourdieu e Passeron em 2013 e se refere especificamente à sua mobilização no âmbito da conceptualização da ação pedagógica. (BOURDIEU; PASSERON, 2013).

fosse uma rede que se constitui por toda a sociedade. Foucault (2008) concebe o poder exercido a partir de manobras, técnicas ou disposições que não deixam de serem resistidas, respondidas, absorvidas, aceitas ou transformadas. As relações têm inerentes a si os seus jogos de poder, que consistem em enfrentamentos constantes e perpétuos, e aos quais está inerente, também, a liberdade e o potencial de revolta.

Louro (2011) salienta que as concepções foucaultianas sobre o poder trouxeram ainda outro contraponto às ideias tradicionais, que consiste em percebê-lo não apenas como coercitivo e negativo, mas como produtivo e positivo. Assim, o poder passa a ser visto não apenas como aquele que nega, impede, ou coíbe, mas, também, como aquele que produz, faz ou incita.

Na ressonância desse horizonte epistemológico, Freire (2018) também nos aponta que a liberdade é uma conquista e não uma doação. Portanto, a liberdade à qual se refere na sua pedagogia libertadora não é um conceito abstrato, um ponto ideal fora das pessoas ao qual elas poderiam se alienar. Freire (2018) concebe a liberdade como um movimento de busca permanente, pois ninguém tem liberdade para ser livre e, por isso mesmo, precisamos estar constantemente engajados na luta e nesse movimento de conquista. Ser livre significa correr riscos, dar um passo além na busca do ser mais, sabendo que a busca não se faz sozinho, mas com o outro, pois como diria Freire (2018, p. 29) “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho, os homens se libertam em comunhão, mediatizados pelo mundo”.

A liberdade, por assim dizer, trata-se do próprio processo de busca, que leva à comunhão criadora e que permite aos indivíduos serem autenticamente, afirmando-se como atores da própria história. Ela exige a disponibilidade para o autoconhecimento e a coragem de decidir ser, existir nos seus autênticos desejos, afirmando o seu poder de criar e de transformar o mundo com os outros, em comunhão, desde que não implique concretamente desejo de morte. Se assim o for, o mais prudente é o afastamento protetor e curador. Não existem pessoas livres, mas pessoas em processo de libertação, que acontece a partir do momento em que nos engajamos no estabelecimento de relações autênticas com o outro e conosco próprios. Portanto, é somente na comunicação, interação e interlocução, que tem sentido a vida humana, pois o pensar de uma pessoa somente ganha autenticidade no pensar dos outros, mediatizados pelo mundo e em intercomunicação. (FREIRE, 2018).

Por esta razão, o diálogo é visto como uma exigência existencial, tratando-se do encontro entre pessoas que pronunciam o mundo, sendo essa a base de construção do conhecimento, enquanto ato de criação. Por isso, Freire (2018) acredita que não há diálogo se não houver um profundo amor ao mundo e aos outros. O ato de criação é fundado pelo amor que torna possível

o diálogo, realizado em relação horizontal, cuja base é a confiança. Através dessa verdadeira comunhão é possível gerar a verdadeira colaboração que torna possível a ação libertadora.

Na mesma linha do pensamento pedagógico freiriano, Oliveira (1999) utiliza o termo “coeducação” para definir o processo através do qual se podem alcançar relações igualitárias, no qual ocorre uma modificação recíproca dos sujeitos, que surge quando ambos convergem na busca de relações onde se aceitam as diferenças interindividuais. Aqui não cabe a distinção entre educador e educando, mas, sim, a definição de uma comunidade de indivíduos que juntos problematizam o mundo e buscam soluções coletivas para as questões percebidas.

Esta forma de educação implica, então, a superação da contradição educador e educandos, de tal modo que ambos sejam, simultaneamente, educadores e educandos, professor e estudantes. O método de ensino é visto como uma atitude de desejar ensinar e aprender. Freire (1997) enfatiza que o/a educando/a precisa se reconhecer como sujeito que é capaz de conhecer e que quer conhecer em relação com outro sujeito, que também se reconhece como capaz de conhecer, para que, assim, ambos consigam alcançar o objeto de conhecimento. Ensinar e aprender são, deste modo, vistos como o processo de conhecer, que implica re-conhecer-se a si mesmo.

Freire (1997) pondera que a grande importância política do ato de ensinar consiste em permitir que os educandos e educandas se assumam como sujeitos cognoscentes e, à medida em que vão imergindo nos significados e atribuindo sentidos, vão se tornando também significadores críticos. Nos círculos de cultura propostos pela sua pedagogia, ensina-se mutuamente, portanto, há aprendizagens em “reciprocidade de consciências” e em diálogo circular, intersubjetivando-se em cooperação, colaboração e afetividade. Assim, as pessoas vão assumindo, criticamente, o dinamismo de sua subjetividade criadora.

## **Educação libertadora e violência simbólica: da dimensão humana do ato de ensinar**

Somando-se à teoria crítica freiriana, compreendemos que Neill (1995) e Rogers (2004), que são referências das pedagogias não-diretivas, podem colaborar no aprofundamento das práticas libertadoras, pois a partir das suas ideias podemos concluir que uma pedagogia que não se utilize da violência simbólica é aquela em que o educador ou a educadora aceita incondicionalmente o educando ou a educanda como ele ou ela é. Desse modo, é possível não condicionar a pessoa a ser como nós gostaríamos que ela fosse, ou da maneira como nós próprios, fôssemos e não conseguimos ser.

Kohan (2007) afirma que quando falamos em formar cidadãos solidários, tolerantes, respeitosos e democráticos, estamos a afirmar como nós gostaríamos de ser e não somos. Portanto, quando o educando ou a educanda é aceita pelo educador ou educadora como ele(ela) é, pode, a partir dessa aceitação, aceitar-se a si mesmo(a) e permitir-se ser autêntico(a). Ou seja, como poderia um educador ou educadora ensinar um educando ou educanda a aceitar-se a si mesmo(a) e a ser autêntico(a), se ele(a) não se aceita? A mediação do processo educativo é uma “atividade de parceria, disposição para estar com o outro; é uma atitude de coração e coragem, somente homens e mulheres inteligentes, sensíveis e humanos são capazes de desenvolvê-la” (BAZZO, 2020, p. 280).

Podemos, com o debate, considerar que o exercício de uma educação libertadora consiste no envolvimento de um processo de crescimento e amadurecimento estabelecido entre pessoas. Tal processo exige o desenvolvimento conjunto de capacidades para estabelecer relações autênticas, se engajando num percurso de transformação mútua. De acordo com Rogers (2004), o estabelecimento de relações autênticas depende da capacidade de não julgar a si próprio nem ao outro, desenvolvendo a aceitação empática e o acolhimento amoroso.

A empatia consiste na capacidade de se colocar no lugar do outro e é a base para uma relação sem condicionamentos, na qual se permite que esse outro seja o que verdadeiramente é. As competências da aceitação incondicional do outro, autenticidade e empatia, que foram definidas por Rogers (2004) apresentam-se como fundamentais na ação pedagógica e terapêutica, e são a base para a criação de uma relação libertadora, da qual a confiança vai se tornando o seu principal suporte.

Neill (1995) considera que a libertação do outro consiste na sua aprovação, pois é apenas quando se sente aprovado na sua autenticidade, que se sente livre para ser o que é, tornando-se, assim, um ser social. O autor afirma que o amor cura, ou seja, a aprovação e a liberdade que se oferecem ao outro de ser fiel a si próprio. A aceitação do outro como ele é permite que ele aceite, de forma livre e sem receio, os sentimentos positivos que os outros nutrem em relação a si.

Isso faz com que a pessoa não apenas aprenda a se aceitar, como comece a gostar de si própria, o que não se trata de ser arrogante, mas de se sentir bem na sua própria pele. Desse modo, a pessoa desenvolve uma alegria de viver que é espontânea e livre, contagiando os que vivem ao seu redor e transparecendo um sentimento de plenitude e autorealização. (ROGERS, 2004).

Este processo de aceitação é fundamental para o desenvolvimento da pessoa, seja qual for a fase da vida em que se encontre. Em relação à pessoa em situação de privação de liberdade, é importante escutar a sua criança interna, saber sobre suas necessidades e o que ela precisa. O

trabalho educativo haverá de iniciar com esses fundamentos: a pessoa é a mais importante, sua história de vida.

Como já vimos, o processo de libertação avança se o educando ou a educanda se sente aprovado(a) na sua autenticidade. Porém, o adulto educador ou educadora está, muitas vezes, mergulhado(a) nas suas próprias fragilidades, pois as desaprovações que sofreu ao longo da sua vida fazem com que não consiga aprovar a si próprio. Consequentemente, não consegue aprovar o outro, encontrando-se demasiadamente autocentrado e sem conseguir reconhecê-lo e valorizá-lo.

Envolver-se no processo de aceitar o outro implica envolver-se no processo de aceitar a si mesmo(a), para assim poder entrar em relações de reciprocidade, que Buber (2009) define como a relação “Eu-Tu”. Portanto, para o educador ou a educadora auxiliar o educando ou a educanda no seu processo de libertação ele ou ela deve também estar envolvido no seu próprio processo de libertação.

O amor, que significa confiar, respeitar e aceitar o **eu do outro**, é a ferramenta educacional e terapêutica mais poderosa. Ele é a cura. Ele consiste em permitir a liberdade e aprovação para ser o que se é. O único condicionamento que as nossas emoções deveriam receber deveria ser o condicionamento do amor. Neste sentido, podemos encontrar uma ponte entre Neill (1995), Rogers (2004), Buber (2009), Freire (1997) e João dos Santos (n/d apud BRANCO, 2000), – criador da “Pedagogia Terapêutica”, para quem a arte de educar, de curar e de amar são na sua base idênticas, e consistem, essencialmente, em colocar o seu próprio funcionamento neutral ao serviço do funcionamento dos outros.

Isto não significa que uma educação libertadora não implica a integração de limites, tendo em vista que a liberdade consiste em fazermos o que quisermos, desde que não se interfira com a liberdade alheia. Portanto, não tem problema dar limites, desde que isso não seja feito – de uma posição moralista, ou seja, julgando e culpabilizando as ações do outro. O importante é saber como dar limite sem culpabilizar. (NEILL, 1995).

Freire (2018) afirma que não exercer autoritarismo não significa ter uma posição liberalista, que levaria os outros a licenciosidades. A teoria dialógica freiriana nega o autoritarismo da mesma forma que nega a licenciosidade, afirmando, assim, a autoridade e a liberdade. Da mesma maneira, Neill (1995) assegura que numa educação disciplinada o educando(a) não tem direitos, enquanto que numa educação licenciosa ele(a) tem todos os direitos.

Freire (2018, p.103) afirma que “se não há liberdade sem autoridade, não há também esta sem aquela”, portanto, o que está na base da autoridade autêntica é a liberdade que em certo momento se faz autoridade. Não se tratam de realidades antagônicas, nem separáveis

uma da outra, pois toda hipertrofia de uma provoca a atrofia da outra. A verdadeira pedagogia, destaca Freire (2018), é aquela em que dois seres fazem juntos o aprendizado da autoridade e da liberdade verdadeiras, que ambos, como um só corpo, buscam instaurar ao transformarem a realidade que os mediatiza.

## **A busca do Ser-Mais, ou da aprendizagem da relação EU-TU**

Segundo Freire (2018), os seres humanos vivem permanentemente uma relação dialética entre os condicionamentos e a sua liberdade. As barreiras que os seres humanos encontram e que restringem as suas liberdades, Freire (2018) chamou de “situações-limite”. Para enfrentar essas “situações-limite”, os seres humanos devem tomar distância, objetivando aquilo que os limita, que ele nomeou como “percebido-destacado”. No momento em que os seres humanos tomam consciência dos seus limites e percebem esses obstáculos à sua libertação, iniciam a sua ação libertadora, realizando aquilo que Álvaro Vieira Pinto (n/d apud FREIRE, 2018) designa de “atos-limites”, que são aqueles que se dirigem à superação dos limites da realidade.

Freire (2018) ressalta que, no momento em que a percepção crítica se inaugura, se gera um clima de esperança e confiança que leva os seres humanos a se empenharem na superação dessas situações que os limitam. Essa superação, envolta na crença, no sonho possível e na utopia que virão, faz os seres humanos partirem em busca do que ele designou de “inédito-viável”, que é algo não conhecido ou vivido, e que ao se tornar realidade permite com que os seres humanos concretizem a sua vocação de *Ser-Mais*.

Na visão de Freire (2018), esta superação só pode acontecer na ação sobre a realidade concreta, na medida em que a partir do momento em que forem superadas essas situações, com a transformação da realidade, novas situações surgirão, solicitando novos “atos-limite”. O constante enfrentamento com a realidade vai delineando a dimensão histórica do ser humano, que vai sendo operada de transformação em transformação, num movimento de permanente devir.

Fica evidente que, na teoria dialógica freiriana, não pode haver um sujeito que domina pela conquista e um objeto dominado. Ao contrário, existem sujeitos que se encontram para a pronúncia do mundo e para a sua transformação. Na teoria da ação antidialógica, que Freire (2018) procura combater, a conquista implica a transformação do outro em quase “coisa”, pois o **eu dominador** transforma o **tu dominado** num mero “isto”. Em contraposição, o **eu dialógico** sabe que é exatamente o **tu** que o constitui e, ao ser constituído por um **tu**, esse **tu** se constitui, também, como um **eu**, pois enxerga no seu **eu** um **tu**. “Desta forma, o eu e o tu passam a ser, na dialética destas relações constitutivas, dois tu que se fazem dois eu.” (FREIRE, 2018, p. 96).

Resumindo, Freire (1997) não coloca o centro da sua perspectiva educativa nem no educando, nem no educador, nem no conteúdo, nem no método, mas nas relações humanas atravessadas pelos seus vários componentes. Nesta linha de pensamento, ele se aproxima das ideias de Buber (2009), cujo existencialismo se baseia numa fenomenologia da relação, mostrando que o amor não é algo possuído pelo **eu** como se fosse um sentimento, mas como algo que acontece entre dois seres humanos, situando-se além do **eu** e aquém do **tu**, ou seja, na esfera entre os dois. O encontro com o **tu** é algo que exige que o **eu** se coloque disponível através de um ato do seu ser, que é o ato de voltar-se ao **outro**, sendo, portanto, o seu ato essencial/vigoroso. A realização do **eu** acontece na relação com o **tu**, na medida em que “toda verdadeira vida é encontro” (BUBER, 2009, p. 49).

Na compreensão de Buber (2009), a relação **Eu-Tu** é a origem primordial do ser humano, na medida em que cada um se torna **eu** na relação com o **tu**. Portanto, a relação **Eu-Tu** dá-se ao nível do ato puro, da ação sem arbitrariedade. Nessa abordagem, somente quando as pessoas entram, verdadeiramente, em relação é que se tornam livres e, portanto, criadoras. Deste modo, o ser humano é tanto mais uma pessoa, quanto mais intenso é o seu **eu**. A afirmação do seu **eu**, ou seja, o que a pessoa quer dizer quando **se diz**, decide o seu lugar e para onde leva o seu caminho.

## **A educação libertadora com pessoas em privação de liberdade**

A partir das perspectivas teóricas já apresentadas, podemos afirmar que Bourdieu e Passeron (2013) e Freire (2018) convergem na crítica que fazem à deslegitimação do saber e da cultura popular operada pelo ensino escolar, que os primeiros descrevem através do conceito de violência simbólica e o segundo do conceito de educação bancária. A contribuição desses autores, que abarca principalmente a dimensão político-social e humana do processo de ensino e aprendizagem, juntamente com a colaboração de outros autores para aprofundar a discussão desse processo, tais como Neil (1995) e Rogers (2004), permite-nos refletir sobre como realizar uma educação libertadora, indo além da prática da educação bancária e da violência simbólica, com pessoas em privação de liberdade.

Glass (2013) destaca que o atual contexto global de políticas neoliberais produzem práticas educacionais baseadas em testagem, classificação e seleção, e vêm se reproduzindo no modelo de educação bancária criticado por Freire (2018). Neste cenário, as pessoas que participam desses processos educacionais continuam sendo envolvidas num sistema de reprodução da violência simbólica, tal como foi descrito por Bourdieu e Passeron (2018).

A esse cenário se acrescenta o fato de que o modelo educativo que se coloca em prática no contexto de privação de liberdade é similar ao do ensino regular, mesmo se tratando de uma realidade tipicamente não formal, o que parece dificultar um trabalho pedagógico que leve em conta a realidade objetiva e concreta dos educandos e educandas. (FONSECA, 2013; DUARTE; PEREIRA, 2017).

Além disso, apesar de haver um reconhecimento de que a educação de jovens e adultos deve ser diferenciada, trazendo como missão a valorização do saber popular e o desenvolvimento de reflexões críticas sobre a sua realidade, existe, ainda, uma contradição entre o plano jurídico do direito à educação básica e a sua negação pelas políticas públicas. Mais ainda, mesmo que esses compromissos aparecem nesses documentos legais, falta uma reflexão mais aprofundada sobre como colocá-los em prática, além da consolidação das condições objetivas para tal (PESSOA; ALBERTO; LEITE, DOS SANTOS; ROCHA, 2019).

Dito isto, percebemos a importância de refletirmos sobre a teoria da ação dialógica freiriana como proposta que visa contrapor o presente cenário educacional marcado pela educação bancária, nomeadamente no contexto da educação de pessoas em privação de liberdade. Isto porque, a perspectiva freiriana nos permite refletir que é possível realizar uma educação libertadora, indo além dos processos educativos marcados pela violência simbólica. No âmbito da sociologia da educação, Bourdieu e Passeron (2013) nos apresentam um contributo importante para entendermos a reprodução cultural e social que acontece no processo de ensino e aprendizagem. Por outro lado, na sua proposta filosófica, social e política para a educação, Freire (2018) nos permite avançar numa perspectiva de superação dessa reprodução, por meio da ação dialógica que ocorre de modo horizontal, colaborativo e cooperativo. Portanto, a pedagogia libertadora consiste numa possível resposta à cultura de violência dos sistemas de ensino, atendendo à necessidade de se realizar uma educação baseada nos direitos humanos, que deve ser discutida e colocada em prática dentro das unidades prisionais (DUARTE; PEREIRA, 2017).

A proposta educacional de Freire (2018) apresenta um caminho de superação das relações pedagógicas centradas no educador ou educadora, ou nos conteúdos a serem “depositados” no educando ou educanda. Em contraposição, o autor defende que o centro dos processos educativos deve estar nas interações e interlocuções que se estabelecem no decorrer do próprio processo. Ou seja, naquilo que acontece a partir da ação dialógica. Portanto, para alcançar uma educação libertadora na qual não exista violência simbólica com pessoas em privação de liberdade é necessário colocar em prática os princípios da ação dialógica propostos por Freire (2018), alcançando relações pedagógicas que Buber (2009) define como relação **Eu-Tu**.

Importa destacar que não significa que o conhecimento do conhecido terá prioridade sob o conhecimento do desconhecido. Em “Pedagogia da Esperança”, Freire (1997) rebate as críticas à sua obra que o acusam de defender uma educação que se fique apenas pelo “saber de experiência feito” e que não permita o acesso ao conhecimento científico. Para tal, ele esclarece que na sua ótica é direito dos educandos e educandas conhecer o conhecido e conhecer o desconhecido. Portanto, na sua visão, tanto os conhecimentos universais quanto aqueles particulares e saberes singulares são potências criadoras e direito de todos e cada um de ter acesso e apreendê-los.

Os resultados desse estudo nos possibilitam refletir acerca das práticas pedagógicas libertadoras em contexto de privação de liberdade, na medida em que a ação dialógica não depende de condições externas aos sujeitos, mas da sua disposição para se envolverem num processo de libertação conjunta. Essa ação deve partir da disponibilidade dos educadores e educadoras para conhecerem a realidade particular dos educandos e educandas, valorizando o seu “saber de experiência feito” (ONOFRE, 2015; PESSOA; ALBERTO; LEITE, DOS SANTOS; ROCHA, 2019).

Ademais, tomando como ponto de partida os sujeitos e suas histórias de vida, podemos avançar para uma discussão no sentido da importância de ajudar as pessoas, envolvidas no processo de ensino e aprendizagem no contexto da Educação em Prisões ou Espaços Socioeducativos, a compreenderem as situações, os contextos e os limites do sistema político-econômico e social no qual estão inseridas e através do qual elas se fizeram homens e mulheres privadas de sua liberdade, contribuindo assim para a sua emancipação social. (ONOFRE, 2015; PESSOA; ALBERTO; LEITE, DOS SANTOS; ROCHA, 2019).

Para tal, é fundamental estimular os educadores e educadoras a conhecerem e a considerarem a realidade sociocultural e a cultura carcerária, como ponto de partida para as suas problematizações e intervenções pedagógicas. Por fim, destacamos a importância de aprofundar a reflexão sobre a necessidade da flexibilização curricular e da criação de propostas curriculares que respondam às necessidades específicas das pessoas em privação de liberdade. (ONOFRE; 2015; DUARTE; PEREIRA, 2017; PESSOA; ALBERTO; LEITE, DOS SANTOS; ROCHA, 2019; ONOFRE, FERNANDES; GODINHO, 2019).

## **Considerações finais**

Neste artigo, procuramos aprofundar a teorização sobre os conceitos de educação libertadora e violência simbólica, trazendo as perspectivas de Freire (2018) e Bourdieu e Passeron (2013), e estabelecendo interlocuções entre eles e outros autores que colaboraram para pensarmos a educação de pessoas em privação de liberdade. A partir dessas contribuições, pudemos

refletir sobre a possibilidade da prática de uma educação libertadora, destacando principalmente os aspectos teóricos e metodológicos da proposta que Freire (2018) nos apresenta para superar a educação bancária e a ação não dialógica.

Acreditamos que a exposição crítica apresentada, embora em construção – pelos motivos já explicitados nas notas de rodapé –, pode contribuir para o debate em torno dos processos educativos com pessoas em privação de liberdade. As pessoas que se encontram na condição de suspensão do direito de ir e vir não devem ser privadas do direito de se envolverem em processos educativos libertadores, considerando que a experiência de práticas dialógicas, conforme discutido anteriormente, pode ajudar no processo de compreensão do seu estado de ser cidadão de direito e de poder – isto porque aprenderão a olhar para o sistema de uma forma crítica, percebendo as suas estratégias mortíferas e também suas fragilidades.

Consideramos pertinente refletir sobre a importância de colocar a ação dialógica em prática no contexto de pessoas em privação de liberdade, ajudando-as a entenderem as situações-limite que enfrentam e os percebidos-destacados que as condicionam, para que todos juntos e cada um ou cada uma se engajem em processos coletivos de libertação que conduzam ao inédito-viável.

Finalmente, devemos ter em consideração que, tal como nos aponta Freire (2018), a liberdade trata-se do próprio processo de busca, e é algo que não pode ser doado nem tirado. Ela é uma conquista que cada pessoa deve fazer ao se engajar no movimento de se tornar autora da sua própria história, em comunhão, colaboração, cooperação e parceria na aventura de ser-sendo humano, verdadeiramente humano.

## Referências

BAZZO, J. L. S. **A didática na relação universidade escola - alguns apontamentos sobre a formação docente.** In SOUZA, Alba; SOUTO-MAIOR, Lara; MARTINS FILHO, Lourival; SOLIGO, Marina (org.) Anos iniciais do ensino fundamental – Estágio Curricular Supervisionado e Formação Docente. 1ª edição, Florianópolis, SC: Editora Insular, 2020, p. 271- 291.

BICALHO, Renata de Almeida; PAULA, Ana Paula Paes de. **Violência Simbólica: uma leitura a partir da Teoria Crítica Frankfurtiana.** II ENCONTRO DE GESTÃO DE PESSOAS E RELAÇÕES DE TRABALHO, Curitiba, 2009. Disponível em: <<http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EnGPR137.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2020.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.** Tradução de Reynaldo Bairão. 6a Edição. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013 [1969].

\_\_\_\_\_. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura.** Florianópolis: Editora da UFSC, 2014 [1964].

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **A questão política da educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

BRANCO, Maria. **Vida, Pensamento e Obra de João dos Santos**. Lisboa, Livros Horizonte, 2000.

BUBER, Martin. **Eu e Tu, 10ª edição revista, 3ª reimpressão**, São Paulo, Centauro, 2009.

CANDAU, Vera Maria. **A didática e a formação de educadores – da exaltação à negação: a busca da relevância**. Em CANDAU, Vera Maria. (Org.). *A didática em questão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 13-24.

DUARTE, Ana Maria Tavares; PEREIRA, Cleyton Feitosa. **A educação de pessoas privadas de liberdade numa perspectiva inclusiva e ressocializadora: limites e contradições**. *Interritórios – Revista de Educação da Universidade Federal de Pernambuco*, Caruaru, Brasil, V.3, N.5, 2017.

FONSECA, Débora. **Escolarização de adolescentes em privação de liberdade: análise do tema em uma amostra de periódicos**. *Revista Eletrônica de Educação*. São Carlos, SP: UFSCar, v. 7, no. 1, p. 13-31, mai. 2013. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br>. Acesso em: 30 nov. 2020.

FOUCAULT, Micheal. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 35ª Edição. Petrópolis: Vozes, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogy of the Opressed**. New York, Bloomsbury Academic, 4th edition, 2018 [1968].

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GLASS, Ronald David. **Revisitando os fundamentos da educação para a libertação: o legado de Paulo Freire**. *Educ. Real*. [online]. 2013, vol.38, n.3, pp.831-851. ISSN 2175-6236. <https://doi.org/10.1590/S2175-62362013000300008>.

KOHAN, Walter. **Infância, estrangeiridade e ignorância**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 12.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

NEILL, Alexander. **Summerhill School: A New View of Childhood**. New York, 1st Ed. St. Martin's Griffin, 1995 [1960].

OLIVEIRA, Paulo. **Vidas compartilhadas: cultura e co-educação de gerações na vida cotidiana**. São Paulo: Hucitec: Fapesp, 1999.

ONOFRE, Elenice. **Educação escolar para jovens e adultos em situação de privação de liberdade**. *Cad. CEDES* [online]. 2015, vol.35, n.96, p.239-255. ISSN 1678-7110. <http://dx.doi.org/10.1590/CC0101-32622015723761>.

ONOFRE, Elenice; FERNANDES, Jarina; GODINHO, Ana Paula. **A EJA em contextos de privação de liberdade: desafios e brechas à educação popular**. Educação, 42(3), 465-474, 2019. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2019.3.33770>.

PESSOA, Manuella; ALBERTO, Maria de Fatima; LEITE, Fernanda; DOS SANTOS, Denise; ROCHA, Gabriela. **Sujeitos da educação de jovens e adultos privados de Liberdade: um olhar na perspectiva histórico cultural**. Em SANT'ANA, Néelson; TANUSS, Rebecka (org.). Educação de jovens e adultos privados de liberdade: ensaios interdisciplinares, João Pessoa: Editora do CCTA, 2019.

ROGERS, Carl. **On Becoming a Person: A therapist's view of psychotherapy**. London, Robinson Ed, 2004 [1961].

TASSINARI, Antonella. **Concepções indígenas de infância no Brasil**. In Revista Tellus, Ano 7, N. 13, Pp. 11-25. Campo Grande – MS, 2007.

TOSCAN, Loines Aparecida. **Violência Simbólica reproduzida na escola à luz do pensamento de Freire, Bourdieu e Foucault**. X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, PUC Paraná, Curitiba 7 a 10 de novembro de 2011. Disponível em: <[https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2011/4984\\_2436.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2011/4984_2436.pdf)>. Acesso em: 30 nov. 2020.

**Recebido em:** 28 de fevereiro de 2021.

**Publicado em:** 20 de abril de 2021.



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

DOI: <https://doi.org/10.29378/plurais.2447-9373.2021.v6.n1.11620>

# POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO EM PRISÕES DO ESTADO DA BAHIA: CONSTITUIÇÃO DE UM NOVO PLANO ESTADUAL

*Maria das Graças Reis Barreto*<sup>1</sup>

Rede Estadual de Ensino do Estado da Bahia  
<http://orcid.org/0000-0002-9161-3341>

*Newdith Mendonça Dias*<sup>2</sup>

Rede Estadual de Ensino do Estado da Bahia  
<https://orcid.org/0000-0001-5601-9286>

## RESUMO:

O presente artigo é resultado de pesquisa acadêmica em que propusemo-nos investigar e analisar as contribuições do Plano Estadual de Educação em Prisões na Bahia e como este se articula, mediado pela intersectorialidade. É resultado de um Projeto de Pesquisa desenvolvido com professores e gestores de escolas específicas e vinculadas que ofertam educação em prisões no Estado. Optou-se pela abordagem qualitativa, pois essa metodologia se preocupa com aspectos da realidade produzida pela interação entre a prisão e a comunidade escolar. Nesse contexto, o levantamento de dados ocorreu por meio da revisão bibliográfica de referências em relação as políticas públicas específicas sobre Educação em Prisões: (Julião, 2019); (Onofre, 2019); dos Projetos Políticos Pedagógicos (Silva; Moreira, 2011); (Barreto, 2017) e por meio de questionários semiestruturados destinados aos professores que exercem a docência para as pessoas em situação de restrição e privação de liberdade e gestores escolares. No que se refere às políticas públicas, confirmou-se que estas são efetivadas no que se refere a construção de políticas públicas locais, quando os profissionais da educação e execução penal e outros setores dialogam com a dimensão pedagógica desenvolvidas nas escolas – questões comprovadas nas respostas dos participantes da pesquisa.

**Palavras-chave:** Educação em Prisões. Políticas Públicas. Educação de Jovens e Adultos.

## ABSTRACT:

### EDUCATION POLICIES IN PRISONS OF THE STATE OF BAHIA: THE CONSTITUTION OF A NEW STATE PLAN

The main goal of this article is the result of an academic research in which we purpose to investigate and analyze the Plan of Education in Prisons of the State of Bahia and how it is articulated, mediated by its intersectoral approach. This is the result of the Research Project developed with Teachers and education managers of specific and affiliated schools that offers education in prisons around the State. The qualitative approach was the one chosen, as this methodology takes in account the aspects of the reality produced by the interaction between prison and the scholar community. In this context, the data collection occurred by bibliographic review of references related to specific public polices about Prison Education: (Julião, 2019); (Onofre, 2019); dos Projetos Políticos Pedagógicos (Silva; Moreira, 2011); (Barreto,

---

1 Mestre em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (UNEB). Professora aposentada da Rede Estadual de Ensino do Estado da Bahia. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Forma(em)Ação - GEFEP (UNEB). E-mail: [mariagrbarreto@hotmail.com](mailto:mariagrbarreto@hotmail.com)

2 Mestre em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (UNEB). Professora Aposentada da Rede Estadual de Ensino do Estado da Bahia. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Forma(em)Ação – GEFEP (UNEB). E-mail: [diasnewdith@gmail.com](mailto:diasnewdith@gmail.com)

2017) and by semi-structured surveys attributed to teachers and education managers that educate people deprived of its freedom. In relation to public policies, it was confirmed that these are implemented in terms of local public policies, when professionals in education and penal enforcement and other sectors dialogue with the pedagogical dimension developed in schools - proven in the responses of participants in the survey.

**Keywords:** Prison Education. Public Polices. Youth and Adult Education.

## RESUMEN:

### **POLÍTICAS EDUCATIVAS EN LAS CÁRCELES DEL ESTADO DE BAHÍA: LA CONSTITUCIÓN DE UN NUEVO PLAN ESTATAL**

El objetivo principal de este artículo es el resultado de investigación académica en la que nos proponemos investigar y analizar el Plan de Educación Penitenciaria del Estado de Bahía y cómo se articula, mediado por su enfoque intersectorial. Este es el resultado del Proyecto de Investigación desarrollado con docentes y gerentes educativos de escuelas específicas y afiliadas que ofrece educación en los centros penitenciarios del Estado. El enfoque cualitativo fue el elegido, ya que esta metodología toma en cuenta los aspectos de la realidad producidos por la interacción entre la prisión y la comunidad escolar. En este contexto, la recolección de datos se realizó mediante revisión bibliográfica de referencias relacionadas con políticas públicas específicas sobre Educación Penitenciaria: (Julião, 2019); (Onofre, 2019); dos Projetos Políticos Pedagógicos (Silva; Moreira, 2011); (Barreto, 2017) y por encuestas semiestructuradas atribuidas a docentes y gestores educativos que educan a personas privadas de su libertad. En relación a las políticas públicas, se constató que estas se implementan en términos de políticas públicas locales, cuando los profesionales de la educación y la aplicación penal y otros sectores dialogan con la dimensión pedagógica desarrollada en las escuelas, comprobado en las respuestas de los participantes en la encuesta.

**Palabras clave:** Educación Penitenciaria. Políticas Públicas. Educación de Jóvenes y Adultos.

## Introdução

A luta em torno do direito à educação em prisões tem se constituído um elemento fundamental de resistência no sentido da efetivação do referido direito. Defende-se que a elaboração e reformulação dos Planos Estaduais para Pessoas em Privação de Liberdade e Egressas do Sistema Prisional estabeleçam diálogos intersetoriais essa desafiadora tarefa se apresenta aos setores da sociedade que insistem em fragmentar em nichos que pouco se articulam em relação ao contexto social, político, econômico e cultural em que a prisão está inserida.

Assim é necessário que a intersetorialidade se apresente com as suas peculiaridades, mas dialogue com outras dimensões, além da prisão e da educação, para que sejam assegurados o direito à educação das pessoas em situação de privação de liberdade e aos egressos da prisão.

Com objetivo de compreender melhor a referida questão é necessário reflexões a partir das demandas vivenciadas pelos professores e as proposições das políticas públicas específicas para educar em prisões. Assim, discutimos a educação em prisões e as ressonâncias das políticas públicas na perspectiva do direito à educação, os desafios e possibilidades de educar nesse espaço. No primeiro momento discutimos o PEESP a partir do Decreto Presidencial nº 7626/2001.

Desse modo, a presente pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa e tem como âmbito de investigação o processo de construção/reformulação dos Planos Estaduais de Educação em Prisões do Estado da Bahia. Ao observar que embora com uma proposta de discussão intersectorial, percebe-se a necessidade de participação mais ampla de representantes dos movimentos sociais, sindicatos, Conselho Penitenciário, Colegiado Escolar com a participação dos estudantes privados de liberdade.

Assim, como utilizamos como estratégias metodológicas, pesquisa documental e bibliográfica para a coleta de dados empíricos, optamos por utilizar questionários, aplicados através da ferramenta do Google. Por estarmos implicadas no processo de construção do PEEP/Ba 2020/2024, organizamos formulários que foram enviados para professores e gestores que atuam nas Unidades Escolares que atendem aos privados de liberdade no Estado da Bahia e estão participando das discussões nos Grupos de Trabalho. Esses dados empíricos nos permitem identificar o nível de participação das escolas no Estado e sua real necessidade.

## **O Plano Estadual de Educação em Prisões da Bahia: trajetórias**

Em 2001 um Decreto Presidencial da Presidenta Dilma Roussef nº 7626/2001, cria o Plano Estratégico de Educação no Âmbito do Sistema Prisional (PEESP). Esse Plano define competências para o Ministério da Educação e o Ministério da Justiça. Para a execução do PEESP está previsto que a União prestará apoio técnico e financeiro, mediante a elaboração de planos de ação estaduais que deverão conter: a) diagnóstico das demandas; b) estratégias e metas; e c) atribuições de cada órgão do Ente Federativo. Essa medida visa ampliação da matrícula e oferta da Educação em Prisões em todo o território Nacional.

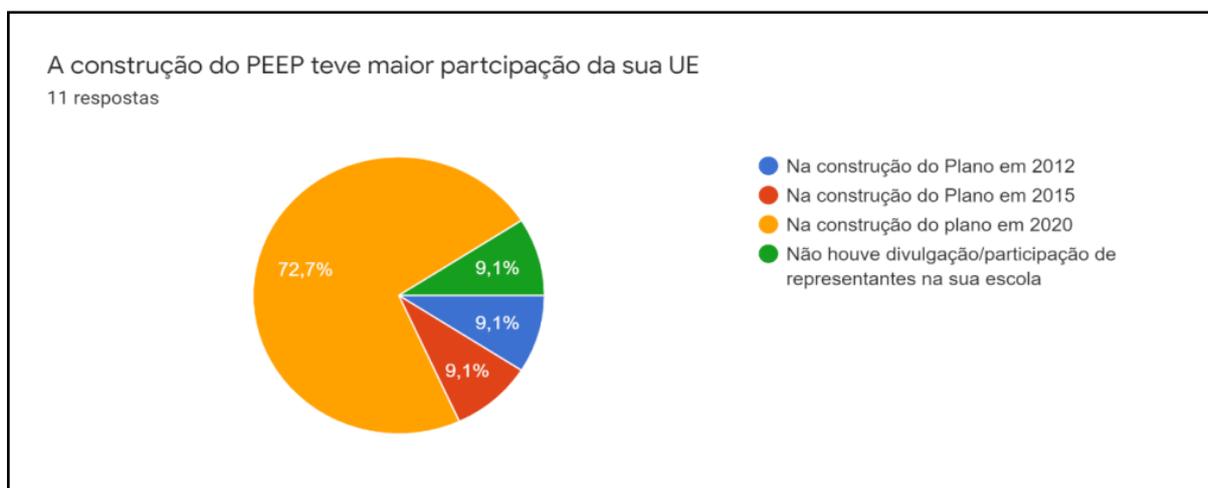
A partir da vigência deste Decreto, os estados foram solicitados a construir seus Planos Estaduais de Educação em Prisões, na perspectiva de executar o Plano Estratégico de Educação no Âmbito do Sistema Prisional (PEESP). Entretanto nem todos os estados apresentaram seus Planos.

A construção do primeiro PEEP no estado da Bahia iniciou em dezembro de 2011 a partir do I Seminário Estadual de Educação em Prisões que tinha como proposta: Discutir políticas públicas, no âmbito da intersetorialidade da Educação de Jovens e Adultos privados de liberdade e estabelecer diretrizes para a elaboração do Plano Estadual de Educação em Prisões e propor ações que possibilitaram a construção a partir das Diretrizes Nacionais para Oferta de Educação nos Estabelecimentos Penais, garantindo o direito à educação como princípio fundamental na implementação de políticas públicas nessa área. (PEEP, 2012)

O processo de construção coletiva do Plano foi constituído por representantes da SEC Superintendência da Educação Básica, Educação Profissional, Coordenação da EJA, do Programa Todos pela Alfabetização, Representantes da SEAP, Superintendência de Ressocialização Sustentável e Diretoria de Integração Social; Representantes do Conselho Estadual de Educação/ Comissão da Educação de Jovens e Adultos; representantes de Unidades Prisionais (Salvador, Feira de Santana e Juazeiro).

Observa-se que, ainda não tinha uma formação com representações de todos os segmentos e atores sociais da prisão. Na versão de 2020-2024, em elaboração, foi organizada por Eixos com uma participação mais ampliada. Esse Plano vem acrescido de uma proposta educacional para os egressos do Sistema Prisional. As informações levantadas confirmam essa participação mais ampliada.

**Figura 1:** Participação dos profissionais em Educação na construção do PEEP.



**Fonte:** Elaborado pelas Autoras (2020).

No Estado da Bahia, o Sistema Penitenciário conta com um programa de escolarização que contempla a Educação Básica em todos os níveis na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Tivemos um crescimento nessa oferta, a partir das políticas implementadas desde o primeiro PEEP em 2012. O Estado ofertava educação em 11 Unidades Escolares, em 2015 passou para 14 Unidades Escolares. Nessa organização da oferta da educação formal, contamos com um total de 20 escolas ofertando educação no Sistema Prisional do Estado, sendo 14 Unidades de Ensino Estaduais e 06 Unidades Municipais, sendo 19 escolas de Vinculação e uma específica - Colégio Estadual Professor George Frago Modesto, com vínculo estadual que oferta EJA nos Tempos Formativos I, II e III.

O referido Colégio oferta educação escolar desde 1991, conforme Portaria 671/1994, iniciando no Sistema Penitenciário do Estado. A criação da Escola Especial da Penitenciária Lemos

Brito, atualmente Colégio Estadual Professor George Fragoso Modesto, iniciou com a oferta de duas turmas no 1º grau, correspondente às séries iniciais. Atualmente oferta Educação Básica na modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos) em 09 Unidades Prisionais, atendendo aos Três Tempos Formativos e em três turnos de ensino. Com um total de 45 professores efetivos da Rede Estadual de Ensino. Entretanto, essa oferta e disposição de professores não ocorre em todas as Unidades Prisionais do Estado, tampouco seja garantia de efetividade de ações.

Os Planos Estaduais de Educação nas Prisões apresentados como parte da proposição para obtenção de apoio financeiro, com vistas à ampliação e qualificação da oferta da educação nos estabelecimentos penais na Bahia ao longo desses anos, ficaram aquém do que fora proposto, assim como em outros Estados da Federação

Apesar do aumento na oferta de educação escolar no espaço da prisão, ainda requer de ações efetivas na execução deste Plano, a exemplo, uma organização curricular que atenda a especificidade da população prisional organizada de forma coletiva, alinhada com as Diretrizes e outros dispositivos legais que atenda aos alunos em todos os regimes (provisório, fechado, semiaberto e aberto), com uma formatação e tempo de atendimento considerando as especificidades desses regimes.

A oferta de educação para presos e presas, tanto na condição de provisório quanto na de condenados, ou até mesmo para àqueles que cumprem medida de segurança, nos obriga a pensar a radicalidade da “especificidade própria” do seu tratamento consequente. É louvável a perspicácia do conselheiro ao enxergar o mais invisível dos segmentos da EJA.

De norte a sul do país, não se pode dizer que possuímos experiências homogêneas de educação em espaço de privação de liberdade. Em geral, são experiências bem distintas, com características particulares de acordo com a região e/ou unidade carcerária. Convivem no país experiências diversas: ensino regular; exame supletivo; projetos e programas de alfabetização diversos; atuação de organismos públicos e de organizações não governamentais etc. Enquanto alguns estados consolidam uma política fundamentada em princípios e metodologias, outros iniciam ainda os seus primeiros passos. (JULIÃO, 2019, p. 217).

O PEESP/ Decreto 7626/2011, evidencia e a importância do envolvimento da sociedade civil no contexto das prisões com as Unidades Escolares para elaboração e organização de procedimentos metodológicos que garantam a efetividade da educação. Sinaliza a necessidade de articulação de diversos segmentos que atuam no espaço da prisão para promoverem interlocuções relacionadas a garantia do direito à educação. Desta forma, reforça a necessidade de construção do PPP específico.

Neste contexto, os Estados têm buscado elaborar o Plano no sentido de garantir os princípios do Decreto 7626/2011, Plano Estratégico de Educação do Sistema Prisional. Assim, discutir

o Plano Estadual para Educação em Prisões, requer contextualizar a educação na perspectiva do direito nesse espaço socialmente reconhecido, além de analisar outras normativas que precedem as políticas públicas específicas sobre Educação para as pessoas em privação de liberdade.

Os Planos Estaduais da Bahia apresentaram ao longo das três versões, ampliação no número de Unidades Escolares com oferta de educação para os privados de liberdade, evidenciando a importância das políticas públicas na garantia do direito à educação para essas pessoas.

Contudo, não garantiu a ampliação da matrícula e que, conforme levantamento do InfoPen, esse dado em 2019 foi o mais baixo dos últimos cinco anos. Isso reafirma a necessidade de uma Política Pública com ações efetivas que envolva todos os atores sociais que atuam nas prisões: os privados de liberdade, profissionais da segurança, saúde, da educação, instituições parceiras e voluntariado, dentre outras. Requer a criação de estratégias que aproxime os marcos legais a realidade

Hoje, o direito a educação para os privados de liberdade no Brasil já está consolidado, é uma educação que além da escolaridade deve cumprir o papel de promoção humana, é uma etapa vencida, ela se encontra no estágio de análise das práticas e experiências para poder avaliar e consolidar políticas públicas.

Apesar de todos esses avanços, não existe uma política de alinhamento na proposta pedagógica e curricular das escolas que atendem aos privados de liberdade, não há uma política de valorização dos profissionais que atuam nesse espaço em todas as Unidades. Percebe-se que, ainda se tem uma grande lacuna entre o que está instituído em lei e o que acontece na prática, no dia a dia destas Unidades na capital e interior da Bahia.

No Estado da Bahia é ofertada educação para os privados de liberdade na modalidade EJA (Educação Básica). Existem propostas de atendimento com oferta de ensino para o nível superior em outra modalidade; entretanto ainda não foram efetivadas. Os programas de atendimento, em sua maioria, oferecem atividades e cursos para o trabalho, e que muitos são aproveitados na mão de obra de empresas existentes dentro do Complexo Penitenciário em sistema de parceria. Dessa forma, é preciso efetivar as ações de educação que forme esse indivíduo para a vida e não tão somente capacite-o para o trabalho. A educação na prisão deve promover a emancipação como humanização desse sujeito, superando esse condicionamento histórico de formação para o trabalho.

Certamente, é preciso ir muito além do que garantir a oferta, garantir qualidade também, tão pouco contemplada nas suas especificidades. Faz-se necessário a criação de uma proposta pedagógica específica para o sistema penitenciário, estabelecendo uma maior articulação dos órgãos gestores da administração penitenciária com a Secretaria da Educação para que se possa

adequar às necessidades de aprendizagens e formas de vida desse coletivo e assim, possa atender as especificidades desses indivíduos.

É preciso compreender que a educação no sistema prisional não pode prescindir da articulação intersetorial, primeiramente da Secretaria que administra o Sistema Penitenciário e da Secretaria que Oferece Educação e subsequente dos setores de saúde, trabalho, das organizações não governamentais que atuam nesse espaço. Desta forma, é importante o trabalho coletivo, com a participação da comunidade em que o diálogo sobre as questões pedagógicas pode ser potencializado com abordagens interdisciplinares e a partir do contexto prisional.

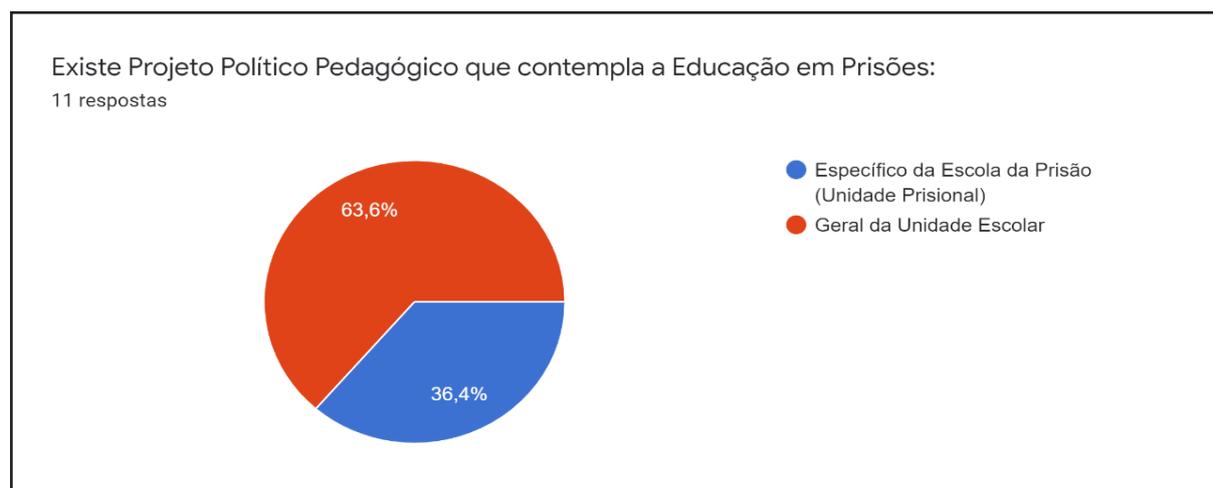
[...] as práticas de trabalho, de participação em cultos religiosos, de discussão de documentários, de rodas de leitura, entre tantas outras promovidas pelo coletivo de educadores-professores, psicólogos, assistentes sociais, profissionais da saúde, advogados, gestores, agentes penitenciários -, podem significar avanços, se ancorado em um projeto educativo construído pelo coletivo de cada unidade de privação de liberdade, incluindo-se nele os estudantes e suas demandas. (ONOFRE, 2019, p.47-48)

Considerando que o PPP é um instrumento que garante a execução das ações e orientações curriculares e organizacionais de uma instituição educativa, essa necessidade deverá estar consolidada neste instrumento da Unidade Escolar para que se possa proceder a organização curricular atendendo a especificidade com as lógicas temporais e de regime, prevendo a instabilidade dos tempos de reclusão na Unidade Prisional e garantindo assim, não só a oferta, mas também a oportunidade da aprendizagem ao aluno privado de liberdade.

O projeto escolar - o Projeto Político Pedagógico, é um importante instrumento de intervenção sobre a realidade, podendo se instituir novas realidades e intervir na realidade local. A LDB no seu artigo 12 nos traz que “Os estabelecimentos de ensino, respeitando as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica”. No seu artigo 15, estabelece os graus de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro e público. Portanto, deve congrega proposições relacionadas com os aspectos pedagógicos, administrativos, políticos, sociais e econômicos, levando em consideração a realidade específica de cada instituição de ensino. Desta forma, a organização de um PPP específico para as escolas que atendem aos privados de liberdade é uma ação imprescindível para garantia de direitos.

Conforme levantamento das escolas que atendem aos privados de liberdade no Estado da Bahia, temos:

**Figura 2.** PPP em Educação em Prisões no Estado da Bahia.



**Fonte.** Elaborado pelas autoras (2020).

Alguns estudos como o de Silva (2011), Onofre (2014), Julião (2013) revelam que o Projeto Político Pedagógico das prisões deve ser articulado com a execução penal. Este Projeto deve estabelecer um diálogo intersetorial, dialogar com o modo de sentir e agir desses sujeitos encarcerados e desses profissionais que atuam nesse espaço.

Para Onofre (2014):

[...] é preciso deixar claro que a escola não é a única instituição social que educa, e seu poder é limitado. Outras instituições e meios sociais exercem fortes influências, uma vez que se configura uma interação entre as pressões sociais e os desejos, necessidades e possibilidades do sujeito nos contextos socioeconômicos, culturais e políticos. Há que se considerar também que a escola veicula valores que podem convergir ou conflitar com os que circulam nos outros meios sociais frequentados pelos indivíduos ou aos quais estão expostos (ONOFRE, 2014, p.86).

As metas do PEEP devem integrar a participação de diversos setores, que foram organizados por Eixos, assim distribuídos: Gestão, Educação Formal/Alfabetização; Educação Não Formal; Qualificação Profissional; Estrutura; Formação e Capacitação de Profissionais. Cada Eixo deverá estabelecer metas e ações para o próximo período (2020-2024).

## **O tempo, o caminho e reflexões na construção dos planos (2012-2024)**

No Estado da Bahia, a partir das orientações do PEESP, o primeiro Plano, foi elaborado em 2012, envolvendo os profissionais da educação e execução penal. Foi realizado um Seminário Estadual com o objetivo de discutir a Educação em prisões no estado, as metas e ações para o

biênio 2012-2014, a partir do diagnóstico realizado pela Secretaria da Educação e Secretaria de Justiça Cidadania e Direitos Humanos. Uma das metas foi a ampliação do número de matrículas. Percebe-se que o número de matrícula no estado ampliou e a criação de escolas de vinculação que ofertam educação para os privados de liberdade em atendimento a proposta PEESP tem evidenciado a importância das políticas públicas na perspectiva da garantia do direito à educação para essas pessoas. Outra meta alcançada foi elaboração de uma normativa específica através do Conselho Estadual da Educação, a Resolução CEE n.43 no Art. 13 que, estabelece as Diretrizes para Educação de Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade. Por ocasião da elaboração desta Resolução, além de oficinas, houve audiência pública com vários setores da sociedade no sentido de validar as garantias para os estudantes da EJA no Sistema prisional.

Em 2015, atendendo às novas demandas, o coletivo de professores, agentes penitenciários, gestores das Escolas específicas e de vinculação, além de outros profissionais da educação e execução penal, participaram de um Encontro Estadual com objetivo de socializar as ações desenvolvidas pelas Escolas que ofertam educação nas prisões e novas propostas que emergiram desse Encontro. Nesse período as Secretarias da Educação e Secretaria de Administração Penitenciária e Ressocialização, renovaram o Termo de Cooperação Técnica, especificando as competências de cada Secretaria.

O Decreto 7626/2011, orienta para a reformulação do Plano, um período de 4 anos de vigência, (2020-2024), além de ampliar para as pessoas egressas do Sistema Prisional.

A atualização/elaboração do Plano Estadual de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade e Egressas do Sistema Prisional é orientada pelo Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Departamento de Penitenciário Nacional D/MJ e constituiu um momento muito importante de reflexão acerca da realidade educacional nas Unidades Prisionais, compondo o marco situacional do Estado e estabelecendo metas e ações para garantir o direito à educação.

## **A intersetorialidade: caminho colaborativo**

Por se tratar de um mecanismo de gestão e integração de ações dos diferentes setores da esfera pública, o Plano Estadual de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade e Egressas do Sistema Penitenciário deve ser pautadas nas Diretrizes e objetivos do PEESP,

Art. 3º São diretrizes do PEESP: II - integração dos órgãos responsáveis pelo ensino público com os órgãos responsáveis pela execução penal;

Art. 4º São objetivos do PEESP: I - executar ações conjuntas e troca de informações entre órgãos federais, estaduais e do Distrito Federal com atribuições nas áreas de educação e de execução penal. (BRASÍLIA, 2011).

Estudos recentes, Julião (2020) propõe uma reavaliação na política de execução penal que atenda a realidade do sistema penitenciário, possibilitando a remição pena não só pela educação, que haja uma integração com outros segmentos, pessoas e órgãos da sociedade, além dos profissionais que povoam esse espaço.

[...] compreendo ser fundamental, que se reconheça e se levem em consideração os interesses individuais, as relações internas e externas ao cárcere constituídas, principalmente em âmbito familiar, social e religioso, além propriamente da execução com qualidade dos programas e projetos desenvolvidos no ambiente carcerário ou para atender a referida clientela. (JULIÃO, 2020, p. 246)

A elaboração do Plano Estadual de Educação em Prisões, a partir de 2012 contemplou nas discussões vários setores da sociedade: Ministério Público, Universidades, Conselho Penitenciário, Secretaria da Educação, Secretaria de Administração Penitenciária contempla a referida integração, que possibilita elaboração de metas e propostas de intervenção.

No entanto, será necessária a participação dos estudantes privados de liberdade para garantir e ampliar o direito à educação na definição de metas e ações no âmbito da educação formal e não formal. Ainda assim, os Planos anteriores não contemplam os Movimentos Sociais na defesa dos Direitos Humanos, especificamente os direitos das pessoas privadas de liberdade.

Além disso, os Planos anteriores, não trazem um posicionamento crítico, não discute o encarceramento em massa, embora compreendemos que a educação não vai resolver os problemas da prisão, mas deve ser um caminho de possibilidades para a emancipação e autonomia do sujeito privado de liberdade.

Nesse sentido, as discussões com a participação de órgãos da administração prisional, da execução penal, da educação, além da sociedade civil e os estudantes favorecem a legitimidade na elaboração do Plano e podem promover avanços para efetivar as ações.

Vale ressaltar várias mudanças no Colégio Estadual Professor George Frago Modesto a partir das escutas e proposições dos estudantes: alteração do nome da Escola, implantação de aulas no turno da noite, validação dos dias de visita íntima como dias letivos com a realização de atividades semipresenciais, direitos previstos e garantidos na legislação que a partir do conhecimento e apropriação desses dispositivos serviram de base o diálogo no sentido de validar o que está instituído e institucionalizado. Portanto, emancipação e autonomia dos sujeitos, precisam acontecer nesses espaços que são socialmente reconhecidos.

## **Aspectos metodológicos**

A presente investigação foi desenvolvida nas escolas com professores e gestores escolares. Baseou-se em uma abordagem qualitativa, pois se caracterizou pela coleta de informações

junto aos sujeitos investigados, a fim de produzir contextualização das demandas educacionais que pudessem colaborar com a reformulação do novo Plano Estadual de Educação em Prisões do Estado. As informações ocorreram por meio da revisão de pesquisas bibliográficas sobre educação em prisões, políticas públicas específicas e revisão documental. Posteriormente por meio de questionários destinados aos professores e gestores das Unidades Escolares que ofertam educação em prisões no Estado.

Nesse contexto, os questionários foram respondidos on-line por meio da ferramenta Google. Google formulários que possibilitou alcance das escolas do interior do Estado.

## **Percepções de gestores escolares e professores sobre o Plano Estadual**

Pensar educação no espaço da prisão nos leva a refletir a situação do encarceramento em massa, da punição e desumanização. Nesse sentido, a educação dentro dos espaços prisionais é considerada por estudiosos como uma política pública que pode contribuir com o processo de humanização de pena e ir além da escolarização. A escola no sistema prisional é uma alternativa de retomada de estudos que, lá fora, foi negligenciado e, até mesmo, a oportunidade de estudar pela primeira vez. Transformando essa oportunidade em momentos de reflexões acerca de sua vida pregressa na perspectiva de transformação do seu futuro. Entretanto, a garantia através dos dispositivos legais não é prerrogativa de sucesso e que a escola apenas vá oferecer possibilidades de preparação para o retorno desse sujeito à sociedade com ações de enfrentamento aos desafios extramuros. Preparar mão de obra para atender ao mercado de trabalho não promove autonomia e emancipação do sujeito.

Assim, um dos pilares normativos para a elaboração das políticas públicas atuais para educação em prisões é a Constituição Federal de 1988 que, em seu Artigo 205 estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, a ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade. Temos, então, que o direito à Educação é garantido para todas as pessoas, inclusive, as que estão em condições de privação de liberdade. Vale destacar que, em relação à Educação, a LDB nº 9394/96, a Câmara dos Deputados apresenta o PROJETO DE LEI N.º 7.117, DE 2017 em que propõe alteração educação para os privados de liberdade, Altera a redação do art. 37 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a educação de jovens e adultos para pessoas privadas de liberdade em estabelecimentos penais. Art. 1º O art. 37 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido dos seguintes § 4º e § 5º: “Art. 37, § 4º A oferta de educação de jovens e adultos para pessoas privadas de liberdade

em estabelecimentos penais obedecerá a diretrizes nacionais e será realizada pelos sistemas de ensino em articulação com os órgãos responsáveis pela administração do sistema prisional. § 5º As ações, projetos e programas governamentais destinados à educação de jovens e adultos, incluindo o provimento de materiais didáticos, apoio pedagógico, alimentação e saúde dos alunos, contemplarão as instituições e programas educacionais dos estabelecimentos penais.” (BRASIL, 2017).

As políticas públicas para os privados de liberdade tiveram grandes avanços nos estudos e encaminhamentos políticos no país possibilitando a garantia do direito à educação, contudo, é preciso que sejam efetivadas e articuladas aos outros setores da sociedade.

Além das políticas públicas, vale destacar os Movimentos Sociais e Documentos referenciais sobre a Educação de Jovens e Adultos. Vale destacar, a apresentação do Projeto o Marco de Ação de Belém, Documento aprovado na 6ª Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos que ocorreu em Belém, em 2009. Este Documento inclui a aprendizagem dos estudantes em situação de privação de liberdade numa perspectiva da aprendizagem ao longo da vida, da participação, inclusão e equidade,

Aprendizagem ao longo da vida, “do berço ao túmulo”, é uma filosofia, um marco conceitual e um princípio organizador de todas as formas de educação, baseada em valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos, sendo abrangente e parte integrante da visão de uma sociedade do conhecimento. Reafirmamos os quatro pilares da aprendizagem, como recomendado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, quais sejam: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver com os outros. A educação inclusiva é fundamental para a realização do desenvolvimento humano, social e econômico. Preparar todos os indivíduos para que desenvolvam seu potencial contribui significativamente para incentivá-los a conviver em harmonia e com dignidade. Não pode haver exclusão decorrente de idade, gênero, etnia, condição de imigrante, língua, religião, deficiência, ruralidade, identidade ou orientação sexual, pobreza, deslocamento ou encarceramento. É particularmente importante combater o efeito cumulativo de carências múltiplas. Devem ser tomadas medidas para aumentar a motivação e o acesso de todos... oferecer educação de adultos nas prisões, apropriada para todos os níveis; adotar uma abordagem holística e integrada, incluindo mecanismos para identificar parceiros e responsabilidades do Estado em relação a organizações da sociedade civil, representantes do mercado de trabalho, educandos e educadores. O avanço na educação de jovens e adultos em prisões não é apenas uma prioridade nacional. Está em construção uma articulação no contexto internacional para discutir e propor políticas públicas para o segmento. (BRASÍLIA, 2009).

Esse dispositivo sobre EJA contempla a diversidade dos sujeitos. Destacamos, aqui, a educação em situação de privação de liberdade, ancorado nas Diretrizes específicas para essas

pessoas. No entanto, vale uma alerta sobre o conceito de “Educação ao longo da vida”, propostos nesses documentos,

Para o modelo **do capital humano**, a Aprendizagem ao longo da Vida é uma “estratégia” para acelerar o crescimento econômico e a competitividade. Para o **modelo humanitário**, a Aprendizagem ao Longo da Vida, reforça a democracia e a proteção social, valorizando a educação cidadã. (GADOTTI, 2016, p. 5)

Nesse contexto, a Educação de Jovens e Adultos privados de liberdade deve estar ancorada no segundo modelo. Um modelo que possibilite a autonomia e emancipação do sujeito, na concepção de Paulo Freire.

Nesse contexto, ainda sobre esse movimento para educação nas prisões, Barreto (2017), destaca o Projeto Educando para a Liberdade em 2006,

O Projeto Educando para a Liberdade, fruto da parceria entre os Ministérios da Justiça e da Educação e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) no Brasil com apoio do Governo do Japão numa perspectiva de afirmação dos direitos fundamentais e de inclusão dos sujeitos em situação de privação de liberdade. Esse Projeto se constitui em referência ousada na construção de uma política pública que integra e busca cooperação além do enfrentamento de exclusão e de invisibilidade desses jovens que têm a cidadania e sua condição de humanidade negadas. (BARRETO, 2017, p.56-57).

Além desse Projeto considerado basilar para o avanço das políticas públicas nessa área, vale lembrar que em 2007 foi lançado o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e, em relação à Educação Básica,

Deve abarcar questões concernentes aos campos da educação formal, à escola, aos procedimentos pedagógicos, às agendas e instrumentos que possibilitem uma ação pedagógica conscientizadora e libertadora, voltada para o respeito e valorização da diversidade, aos conceitos de sustentabilidade e de formação da cidadania ativa. (BRASIL, PNEDH 2007). Na concepção do PNEDH, quando se trata da educação básica entendo que a modalidade da Educação de Jovens e Adultos está incluída, mas não explicitada, no contexto da ação pedagógica libertadora, que deve atender a jovens e adultos que se encontram em situação de opressão, e que estão nas camadas populares da sociedade. No entanto, destaca a diversidade dos sujeitos, que também entendo como o contexto sociocultural em que estão inseridos, considerando às questões étnicas, acessibilidade, religiosa, gênero e geração. (BARRETO, 2017, p.52).

Embora o PNEDH destaque aqui a educação formal, cabe discutir o direito à educação não formal que, possibilita ao estudante fazer uma leitura de mundo na perspectiva freiriana.

Em 2009, o Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCCP), estabelece a Resolução CNPCCP nº 3/2009, que dispõe sobre as Diretrizes para oferta de educação nos esta-

belecimentos penais, assegura a oferta vinculada à legislação vigente, tanto da educação quanto da execução penal, atendendo aos eixos pactuados em 2006 no Seminário pela Educação nas Prisões, Nesse contexto outras normativas vão se delineando nessa área tão singular da Educação em Prisões, com uma nova representação legal através das Diretrizes Curriculares, a Resolução nº 02 de maio de 2010 que, em seu Art. 2º orienta,

As ações de educação em contexto de privação de liberdade devem estar calçadas na legislação educacional vigente no país, na Lei de Execução Penal, nos tratados internacionais firmados pelo Brasil no âmbito das políticas de direitos humanos e privação de liberdade devendo atender às especificidades dos diferentes níveis e modalidades de educação e ensino e são extensivas aos presos provisórios, condenados, egressos do sistema prisional.

Vale ressaltar que, outro desdobramento do PEESP, foi a homologação da Resolução CEE nº 043/2014 de 14 de julho de 2014. Ainda em consonância com as Diretrizes da EJA no Estado da Bahia em 2011, foi implantado o Tempo Formativo III, condição para fechar o ciclo da Educação Básica da EJA, embora a determinação para a implantação do Ensino Médio tenha sido estabelecida em 2015, através da Lei nº 13.163, de 9 de setembro de 2015, modifica a Lei de Execução Penal (LEP) de 1984, para instituir o Ensino Médio nas penitenciárias, em seu Art. 2º, passa a vigorar acrescida dos seguintes artigos:

Art. 18-A. O ensino médio, regular ou supletivo, com formação geral ou educação profissional de nível médio, será implantado nos presídios, em obediência ao preceito constitucional de sua universalização.

§ 1º O ensino ministrado aos presos e às presas integrar-se-á ao sistema estadual e municipal de ensino e será mantido, administrativa e financeiramente, com o apoio da União, não só com os recursos destinados à educação, mas pelo sistema estadual de justiça ou administração penitenciária

§ 2º Os sistemas de ensino oferecerão aos presos e às presas cursos supletivos de educação de jovens e adultos.

§ 3º A União, os Estados, os Municípios e o Distrito Federal incluirão em seus programas de educação à distância e de utilização de novas tecnologias de ensino, o atendimento aos presos e às presas.

Logo, a legislação garante a Educação Básica completa na modalidade EJA, orientando que os Estados assumam a responsabilidade através do Sistema Penitenciário, incluindo em seus programas à Educação à Distância e a utilização de novas tecnologias que se contrapõem com as restrições para utilização desses recursos estabelecidos pelo dispositivo que considera crime a entrada de equipamentos eletrônicos nas prisões. (BRASIL.2014).

Isto posto, diante das políticas públicas apresentadas ficam evidenciadas que há um reconhecimento social em relação aos direitos à educação para as pessoas privadas de liberdade. No entanto, será necessário efetivá-las, especificamente em relação à dimensão pedagógica.

## Considerações Finais

Ao longo do desenvolvimento da pesquisa foi possível compreender a dinâmica do processo de construção/reformulação dos Planos Estaduais para Educação nas Prisões, elaborados no Estado da Bahia que, possuem lacunas, mas cabe ampliar as discussões, elaborar um Projeto específico de Educação para pessoas privadas de liberdade para além das normativas, mas um Plano em que na sua essência um posicionamento crítico da condição das prisões do estado e como fazer uma educação que liberte, que seja afetiva em que as relações sociais sejam mais humanas. Necessário entender a fala dos estudantes privados de liberdade, acreditamos que esse é o primeiro passo para assegurar o direito à educação.

Nesse contexto, a intersetorialidade se mostra como uma estratégia permanente que deve ser ampliada a participação na perspectiva da garantia do direito à educação.

Outro aspecto importante que foi possível pontuar ao longo da pesquisa, evidencia-se pelo avanço das políticas públicas específicas nacionais e locais, no entanto, existem muitos desafios para a efetivação de um Projeto Político Pedagógico que atenda as especificidades da prisão e a construção de um Comitê Gestor para acompanhar ao longo do período de vigência do Plano, as metas e ações propostas durante as discussões.

## Referências

BAHIA. Plano Estadual de Educação no Sistema Prisional da Bahia. SEC/SEAP. Salvador, 2012.

BAHIA. Plano Estadual de Educação no Sistema Prisional da Bahia. SEC/SEAP. Salvador, 2015.

BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. Projeto Político Pedagógico do Colégio Professor George Frago Modesto. Salvador, 2011.

BAHIA. Secretaria da Educação do Estado. Projeto Político Pedagógico do Colégio Professor George Frago Modesto. Salvador, 2013.

BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. Portaria 671/1991. Ato de Criação da Escola Especial da Penitenciária Lemos Brito. Diário Oficial 09.02.1994.

BAHIA. Conselho Estadual de Educação. Resolução CEE nº 43 de 14 de julho de 2014. Dispõe sobre a oferta, pelo Sistema Estadual de Ensino, da Educação Básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos, para pessoas em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais do Estado da Bahia. Salvador. Publicada em 06 de março de 2015.

BARRETO, Maria das Graças Reis. EDUCAÇÃO EM PRISÕES: outras estratégias para outro sujeito de direito. Trabalho Final de Conclusão de Curso. Programa de Pós-graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação. Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2017.

BRASIL. LEP. Lei de Execuções Penais. Institui a Lei de Execução Penal nº 7210 de 11 de julho de 1984.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 28/12/2020.

BRASIL. Ministério da Justiça. Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária – CNP-CP. Resolução nº 3, de 11 de março de 2009. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais. Brasília, 2009. Disponível em: EB. Salvador, 2017.

BRASIL. MEC/SECAD. Resolução nº 02, 19/05/2010. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de Educação para jovens e Adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos Penais. Brasília, Brasil, 2010.

BRASIL. 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. Disponível em: Acesso em: 28/12/2020.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em 28/12/2020.

BRASIL. Projeto de Lei nº 7.117, de 2017. Altera a redação do art. 37 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a educação de jovens e adultos para pessoas privadas de liberdade em estabelecimentos penais.

BRASIL. Decreto nº 7.626, de 24 de novembro de 2011. Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional. Brasília, 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7626.htm). Acesso em 28/12/2020.

BRASIL. Marco de Ação de Belém. Documento aprovado na 6ª Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA VI). Brasília, abril de 2010. Disponível em: <http://www.ceeja.ufscar.br/marco-acao-belem> Acesso em: 08/12/2020.

GADOTTI, Moacir. EDUCAÇÃO POPULAR E EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA. 2016. Disponível em [http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/10020/2/FPF\\_PTPF\\_01\\_0470.pdf](http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/10020/2/FPF_PTPF_01_0470.pdf). Acesso em 08/12/2020.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes e RODRIGUES Fabiana (Orgs.) Reflexões Curriculares Para a Educação de Jovens e Adultos nas Prisões. 1. ed., Jundiaí-SP. Paco Editorial, 2019.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. Sistema Penitenciário Brasileiro: aspectos conceituais, políticos e ideológicos da reincidência. 1 Ed. Rio de Janeiro: Revan, 2020.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Educação Escolar na prisão: o olhar de alunos e professores. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

**Recebido em:** 03 de janeiro de 2021.

**Publicado em:** 20 de abril de 2021.



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

# ADOLESCENTES E JOVENS EM CONFLITO COM A LEI: A PERCEPÇÃO DE “PUNIÇÃO” NO REGIME SOCIOEDUCATIVO DE INTERNAÇÃO<sup>1</sup>

*Solimar Santana Oliveira*<sup>2</sup>

<http://orcid.org/0000-0002-5831-3726>

Secretaria de Estado da Educação de Goiás

*Guilherme Resende Oliveira*<sup>3</sup>

<http://orcid.org/0000-0002-2170-3608>

Universidade de Brasília

## RESUMO:

A partir do objeto investigado, o sistema socioeducativo, este artigo tem o objetivo de investigar a percepção de adolescentes e jovens que estão em cumprimento de medida socioeducativa de internação em um Centro de Atendimento e Medida Socioeducativa (CASE)<sup>4</sup>. A metodologia de abordagem qualitativa iniciou-se por meio de revisão teórica, abarcando autores que contribuem para a temática como Foucault (1987); Freire (1980; 1987); Volpi (1999); Soares (2002); Onofre (2007); Leal e Carmo (2014), entre outros. Por seguinte pesquisa de campo por meio de entrevistas semiestruturadas com um grupo de 6 adolescentes e jovens que cumprem medida de internação no CASE. Foi realizada a triangulação dos documentos, referencial teórico e dados empíricos gerados por meio das entrevistas, no qual passaram também por uma análise de conteúdo com o propósito de apreender a percepção dos colaboradores da pesquisa em questão. Os documentos investigados demonstram que a socioeducação deve cumprir a oferta de educação, e isso é constatado, porém os teóricos desse tema defendem que deve-se abranger uma formação além do ensino de disciplinas, para atuação cidadã efetiva em seu contexto e seu convívio político-social. A análise demonstrou que há limitações na implementação da ação socioeducativa, pois, esses sujeitos apontam que o sistema é uma oportunidade de continuidade formativa, contudo ainda é também uma via punitiva pelo conflito que eles possuem com a lei.

**Palavras-Chave:** Educação. Socioeducação. Punição.

## ABSTRACT:

### ADOLESCENTS AND YOUNG PEOPLE IN CONFLICT WITH THE LAW: THE PERCEPTION OF “PUNISHMENT” IN THE SOCIO-EDUCATIONAL REGIME OF HOSPITALIZATION

Based on the object investigated, the socio-educational system, this article aims to investigate the perception of adolescents and young people who are in compliance with a socio-educational measure of hospitalization in a Center for Assistance and Socio-educational Measure (CASE). The qualitative approach methodology started through a theoretical review, covering authors who contribute to the theme as Foucault (1987); Freire (1980; 1987); Volpi (1999); Soares (2002); Onofre (2007); Leal and Carmo

1 A produção científica proposta é fruto de estudos realizados na pesquisa, “A ação socioeducativa e o papel da secretaria de estado da educação de Goiás na garantia de educação àqueles que estão em cumprimento de medidas socioeducativas”, A problemática envolvia o questionamento se o atendimento socioeducativo pode ser concebido como um período de oportunidade para a continuidade formativa ou como punição por ato ilícito cometido pelo jovem e/ou adolescente.

2 UNIALFA. E-mail: [sollimar.advogada@gmail.com](mailto:sollimar.advogada@gmail.com)

3 Doutor em Economia (UNB). Professor Titular (UNIALFA). E-mail: [guilherme.oliveira@unialfa.com.br](mailto:guilherme.oliveira@unialfa.com.br)

4 Todos os procedimentos realizados no decorrer da pesquisa foram aprovados pela instituição colaboradora e cumpriu todos os requisitos éticos durante a realização da pesquisa.

(2014), among others. Following field research through semi-structured interviews with a group of 6 adolescents and young people who are undergoing hospitalization measures at CASE. The triangulation of documents, theoretical framework and empirical data generated through the interviews was carried out, in which they also underwent a content analysis in order to apprehend the perception of the research collaborators in question. The investigated documents demonstrate that socio-education must comply with the education offer, and this is verified, but the theorists of this theme argue that training should be included in addition to the teaching of disciplines, for effective citizen action in its context and its political coexistence- Social. The analysis showed that there are limitations in the implementation of socio-educational action, as these subjects point out that the system is an opportunity for formative continuity, however it is also still a punitive way for the conflict they have with the law.

**Keywords:** Education. Socio-education. Punishment.

## **RESUMEN:**

### **ADOLESCENTES Y JÓVENES EN CONFLICTO CON LA LEY: LA PERCEPCIÓN DEL “CASTIGO” EN EL RÉGIMEN SOCIOEDUCATIVO DE HOSPITALIZACIÓN**

A partir del objeto investigado, el sistema socioeducativo, este artículo tiene como objetivo investigar la percepción de adolescentes y jóvenes que están en cumplimiento de una medida socioeducativa de hospitalización en un Centro de Atención y Medida Socioeducativa (CASE). La metodología del abordaje cualitativo partió de una revisión teórica, abarcando a autores que aportan al tema como Foucault (1987); Freire (1980; 1987); Volpi (1999); Soares (2002); Onofre (2007); Leal y Carmo (2014), entre otros. Seguimiento de la investigación de campo a través de entrevistas semiestructuradas con un grupo de 6 adolescentes y jóvenes que se encuentran sometidos a medidas de hospitalización en CASE. Se realizó la triangulación de documentos, marco teórico y datos empíricos generados a través de las entrevistas, en las que también se sometió a un análisis de contenido con el fin de aprehender la percepción de los colaboradores de la investigación en cuestión. Los documentos investigados demuestran que la socioeducación debe cumplir con la oferta educativa, y así se verifica, pero los teóricos de esta temática argumentan que la formación debe incluirse además de la enseñanza de disciplinas, para la acción ciudadana efectiva en su contexto y su política. convivencia- Social. El análisis mostró que existen limitaciones en la implementación de la acción socioeducativa, ya que estos sujetos señalan que el sistema es una oportunidad para la continuidad formativa, sin embargo también sigue siendo una vía punitiva por el conflicto que tienen con la ley.

**Palabras clave:** Educación. Socioeducación. Castigo.

## **Introdução**

Dados nacionais publicados pelo Levantamento anual do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) mostram que em 2018 foram solicitadas 1.440 vagas para o cumprimento de medida socioeducativa de internação em alguns estados, contudo, 704 foram negadas por falta de vagas no sistema. Em 2019, até o dia 10 de dezembro, foram 1.010 solicitações e 361 negadas (BRASIL, 2019).

Nesse panorama, entre atendimento e oferta de vagas para que haja o cumprimento de medida de internação, tem-se a socioeducação a partir da compreensão de uma educação voltada para o convívio social. Em alguns locais a gestão desse sistema socioeducativo pelas redes estaduais de educação. Em Goiás é realizada pela Gerência de Programas e Projetos Intersetoriais

e Socioeducação da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) e pela Secretaria de Desenvolvimento Social (SEDS).

A sistematização do trabalho é voltada para uma abordagem de preparação dos adolescentes e jovens para o convívio social, atuarem como cidadãos e futuros profissionais, na perspectiva de ressignificação protagonista de suas vidas e da própria realidade social, bem como para não reincidirem na prática dos atos infracionais.

A SEDUC e a SEDS são responsáveis pela gestão da política de atendimento socioeducativo em âmbito estadual e visam garantir a escolarização básica nos níveis fundamental e médio aos adolescentes e jovens em conflito com a lei que cumprem medida socioeducativa de internação provisória, internação em estabelecimento educacional e semiliberdade nas Unidades de privação e restrição de liberdade do Estado.

A formação e o desenvolvimento de qualquer criança e jovem, como caminho para a construção de seu futuro, é de extrema importância, e a educação se faz ainda mais fundamental quando se trata de adolescentes em conflito com a lei, que hoje cumprem algum tipo de medida socioeducativa (GOIÁS, 2017).

Essa ação socioeducativa propõe a efetivação de uma educação de qualidade que possibilite os adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, ser, viver e conviver com foco em seu projeto de vida, propiciando oportunidades para que o mesmo seja agente transformador da sua realidade frente ao convívio social e tenha uma vida futura fora do mundo infracional e criminal (GOIÁS, 2019).

Cabe ressaltar que, ao tratar de medidas socioeducativas, tem-se também que refletir acerca da privação de liberdade e ou prisão. Michel Foucault (1987) nos traz seus estudos sobre a prisão, desde o seu surgimento<sup>5</sup>, passando por várias transformações que ocorreram no modelo prisional. Para Foucault (1987) a prisão é a única que surge como a mais eficaz forma de punição, sendo o melhor meio de castigar o indivíduo e deve ser regida por três princípios: o isolamento, o trabalho e a duração do castigo. “De maneira que se deveria falar de um conjunto cujos três termos (polícia-prisão-delinquência) se apoiam uns sobre os outros e formam um circuito que nunca é interrompido” (FOUCAULT, 1987, p. 309). Infere-se desse modo que há uma certa dependência dos três termos, sem um não haveria razão de existir o outro, sem aqueles que não “obedecem” às regras, as leis, as doutrinas e tudo aquilo que envolve a convivência em comunidade, não poderia haver o instituto da prisão, nem tão pouco o controle policial, porque um foi feito para o outro e vice-versa.

---

5 Salientamos que o autor citado, Foucault, em sua obra trata da história da prisão e de seu nascimento no Ocidente nas sociedades europeias respectivamente.

Nesses termos, Soares (2002) afirma que esses fatores, mas levando em consideração principalmente a falta de escolarização, desigualdades sociais e de oportunidades no mercado de trabalho, de maneira bem específica culminaram para que o indivíduo, entrasse para uma vida ilícita e viesse a ser penalizado pelo sistema judiciário e por isso veio a ser apreendido em penitenciárias ou alguma casa/instituição/unidade de reclusão, como forma de punição pelo ato que foi feito/praticado por ele.

Diante disso, tem-se como proposta o objetivo de investigar a percepção de adolescentes e jovens, que estão em cumprimento de medida socioeducativa de internação em um Centro de Atendimento e Medida Socioeducativa (CASE), acerca da concepção do atendimento socioeducativo como um período de oportunidade, para a continuidade formativa, ou como punição por ato ilícito cometido pelo adolescente e/ou jovem.

A metodologia de abordagem qualitativa que se iniciou por meio de pesquisa teórica, abrangendo autores que contribuem para a temática e, por seguinte, pesquisa de campo por meio de entrevistas semiestruturadas com os 6 adolescentes e jovens que cumprem medida de internação no CASE do município de Porangatu no Estado de Goiás. Essas entrevistas ocorreram no ano de 2020 e ressalta-se que, com a Pandemia de Covid 19, houve a garantia da segurança e da saúde por meio da observância das regras sanitárias e das orientações da Organização Mundial da Saúde (OMS), devido ao contexto que estávamos expostos. As entrevistas, após permissão dos entrevistados e da gestão do CASE, foram registradas por meio de gravação em áudio e por anotações escritas da pesquisadora que foi presencialmente ao local.

Para garantir o anonimato desses colaboradores eles serão apresentados neste artigo como S1, S2, S3, S4, S5 e S6. Portanto, o propósito global nesta pesquisa contempla uma metodologia de investigação que prioriza a descrição à indução e ao estudo das percepções dos indivíduos envolvidos na investigação (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Além disso, a pesquisa qualitativa permite uma compreensão mais ampla dos fenômenos investigados, a partir do contexto em que estão inseridos.

O texto está dividido em seções no qual se inicia pela apresentação de concepções acerca da privação de liberdade para os jovens e adolescentes que estão em conflito com a lei a partir das contribuições dos teóricos e da previsão legal do ECA e do SINASE. Em seguida, abordamos a Socioeducação como é contemplada no ECA e no SINASE, e dando sequência nessa abordagem como está contemplada na Rede de Ensino. No próximo tópico é apresentada as percepções dos socioeducandos. Por fim tecemos algumas considerações acerca das percepções apresentadas e de toda a triangulação realizada por meio da análise dos teóricos, dos documentos legais e das entrevistas dos colaboradores da pesquisa.

## **A privação de liberdade para jovens e adolescentes em conflito com a Lei**

A socioeducação é o processo de ressocialização realizado por meio da Educação, as legislações que contemplam sua previsão é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e o SINASE.

O ECA de 1990 é o instrumento que tenta assegurar os direitos das crianças e dos adolescentes em substituição ao anterior Código de Menores de 1979, que permitia ao Estado recolher crianças e adolescentes que estariam em situação irregular perante as leis (sem família ou em delinquência, termo utilizado na referida lei) e interna-los até a sua maioridade em uma espécie de reformatório para receber educação e aprenderem algum ofício para o trabalho.

O princípio fundamental do estatuto, que foi instituído pela Lei de número 8.069 de 13 de julho de 1990, é a proteção integral a todas as crianças e adolescentes. Em sua Parte Especial, está direcionada sobre ações para aqueles jovens que se incluem no grupo em conflito com a lei. Neste, apresenta-se a política de atendimento dos direitos a eles.

Por isso, a socioeducação é um direito previsto que tem como um dos seus objetivos promover a escolarização dos adolescentes em situação de privação de liberdade com vistas ao exercício de sua cidadania no sentido de voltar ao convívio em sociedade.

O adolescente em contexto de privação de liberdade (BERGER, 2005, p. 81) é autor de ato constituído como infracional. Um ato infracional é, segundo o artigo 103 do ECA (1990), “como crime ou contravenção penal”, e ainda disciplina que “são penalmente inimputáveis os menores de 18 (dezoito) anos, sujeitos às medidas previstas nesta lei” (BRASIL, 1990, art. 104). De modo que no ECA a privação de liberdade está prevista no artigo 106, “nenhum adolescente será privado de sua liberdade senão em flagrante de ato infracional ou por ordem escrita e fundamentada da autoridade competente”. Já no artigo 108 “a internação, antes da sentença, pode ser determinada pelo prazo máximo de 45 (quarenta e cinco) dias”. E o artigo 123 ainda estabelece que a internação deverá ser em locais distintos, oferecendo abrigo ao adolescente, bem como atividades pedagógicas condizentes com sua idade, ainda que essa internação seja provisória.

O processo do adolescente que se enquadra como autor de ato infracional, como está estabelecido no ECA (1990), ocorre em tribunais especiais, onde ele é julgado: são as Varas Especiais da Infância e da Juventude – no qual está sujeito ao cumprimento de medida socioeducativa conforme o previsto no artigo 112, podendo ser: advertência; obrigar de reparar o dano; prestar serviços à comunidade; liberdade assistida; inserção em regime de semiliberdade e internação em estabelecimento educacional.

Essas medidas socioeducativas podem ser compreendidas a partir de duas dimensões defendidas por Volpi (1999) como de natureza coercitiva (punitivas) e educativa (formação). De qualquer forma, as medidas socioeducativas devem constituir-se numa garantia de acesso do adolescente infrator ao conhecimento sistematizado, além de garantir a superação de sua exclusão social. Além do acesso ao ensino, o adolescente infrator deverá ser assistido pela saúde, defesa jurídica e profissionalização, promovidas prioritariamente pelas políticas públicas de acesso formuladas para este infrator específico conforme legislação brasileira.

Além da medida de privação de liberdade, o ECA (1990) prevê outras, sendo quatro medidas socioeducativas: prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida, regime de semiliberdade e a internação. Todas essas medidas são aplicadas pela autoridade competente.

Sobre a medida de prestação de serviços à comunidade, o artigo 117 do ECA ensina que se trata da realização de tarefas gratuitas e não podem exceder o tempo máximo de 6 meses, preferencialmente em entidades assistenciais, hospitais, escolas e órgãos comunitários ou governamentais.

Este tipo de serviço deverá considerar a aptidão do adolescente, podendo ser cumprida num período máximo de 8 horas diárias, inclusive aos sábados, domingos ou feriados e não prejudicar o tempo dedicado ao ensino ou trabalho formal.

A liberdade assistida tem como objetivo o acompanhamento, auxílio e orientação do adolescente por pessoa designada pela autoridade competente, durante um período mínimo de 6 meses, podendo ser prorrogado por igual período, ser revogada ou substituída, desde que consultados o seu orientador, Ministério Público e defensor.

O regime semiaberto é uma transição do regime fechado para o aberto, oportunidade em que o adolescente infrator poderá exercer atividades laborais e estudos, independentemente de autorização judicial.

Já a medida socioeducativa de internação não deve ultrapassar o período máximo de 3 anos, contudo o juiz deve a cada 6 meses realizar uma avaliação dessa medida de internação, interrompendo-a, prorrogando ou mudando para a medida semiaberta.

Essas medidas socioeducativas como a de liberdade assistida que é coercitiva e educativa e que por meio de acompanhamento o adolescente deve ser assegurado sua frequência na escola, ou a de prestação de serviços à comunidade, poderá ficar sob a responsabilidade dos municípios que poderá firmar convênios com entidades não-governamentais para a execução dessas medidas socioeducativas.

Em linhas gerais, o adolescente que está em conflito com a lei e que cumpre alguma medida socioeducativa, segundo Volpi (1999) deve ter garantido: o acompanhamento personalizado,

inclusão social, manutenção dos vínculos familiares, acesso à escola e ao mercado de trabalho mediante profissionalização.

Elas devem promover a proteção integral do adolescente por meio de políticas públicas e sociais básicas, além disso, deve garantir a escolarização em qualquer tipo de medida socioeducativa inclusive na medida de internação.

Assim sendo, para que se tenha essa compreensão, deve-se também compreender o que é a socioeducação, que segundo o ECA (1990) e o SINASE (2012), ainda não existe uma definição unânime do termo. Essas duas leis trazendo consigo as diretrizes e normas para o atendimento socioeducativo no Brasil, contudo, não descrevem o termo socioeducação de maneira clara, sugerindo apenas interpretações acerca da palavra. Por isso, é necessário recorrer a pesquisadores e teóricos que tratam do assunto como Bisinoto et al. (2015), Paes (2008), Volpi (1999), Zanella (2011) e Valente (2015).

Bisinoto et al. (2015) faz uma crítica à falta de clareza e pouca intencionalidade das políticas públicas de ressocialização dos jovens e adolescentes infratores no Brasil, evidenciando uma lacuna entre a teoria e prática no que tange às medidas socioeducativas propostas pelo ECA e SINASE.

Paes (2008) também fez uma crítica neste sentido, esclarecendo que as políticas públicas de ressocialização no Brasil enfatizam muito mais as medidas socioeducativas do que as formas de ensinar e profissionalizar os adolescentes e jovens infratores.

Já Zanella (2011) define a socioeducação como um conjunto de ações pedagógicas voltadas para a ressocialização e intencionalidade socioeducativas tendo como objeto os adolescentes e jovens infratores, de forma que possam complementar seus estudos, bem como, ter a oportunidade de participar ativamente do mercado de trabalho.

Dessa forma, para Zanella (2011) o planejamento e a avaliação da ação socioeducativa devem ser realizadas no intuito principal de conceber o adolescente como o objeto do processo de socioeducação e não a infração cometida por ele, pois quem é o sujeito a ser ressocializado é o adolescente, por isso, ao planejar e avaliar as medidas deve-se considerar o adolescente e seus direitos previstos nas legislações.

No sentido de pensar no adolescente e não apenas no ato cometido por ele, Valente (2015) define a socioeducação como além de tentar imputar ao adolescente o sentimento de responsabilização, também é um mecanismo para atingir dimensões sociopsicológicas do adolescente para que ele possa aprender a ser e conviver em sociedade.

A partir desses autores percebe-se que, realmente, ainda existe imprecisão quanto a definição do termo socioeducação e, ainda mais, essa indefinição leva ao reducionismo de um trabalho socioeducativo, gerando dificuldades no exercício de sua função educativa. Desse modo, a lógica punitiva no entendimento comum sobre a dimensão pedagógica da medida socioeducativa, imerge o adolescente nessa condição e o torna apenas como aquele que sua medida socioeducativa deixando de ser um sujeito de direito e de ser um indivíduo em desenvolvimento.

## **A socioeducação no ECA e no SINASE**

O estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 é o início da retomada das discussões para assegurar os direitos das crianças e dos adolescentes em substituição ao anterior Código de Menores de 1979.

Contudo, para se fortalecer e fazer cumprir essa política de direitos, tem-se em 2002 a partir de avaliações nacionais acerca dos programas de atendimento socioeducativo realizado pelo Ministério da Justiça, a elaboração de um documento que veio com a proposta de estabelecer diretrizes para execução de medidas socioeducativas. A partir deste documento criou-se em 2006 pela Resolução nº 119/2006 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), e posteriormente pela Lei de número 12.594 de 18 de janeiro de 2012.

Tanto o ECA (1990) como o SINASE (2012) fazem referência a criança e o adolescente com uma concepção de sujeitos de direitos, prevendo sua proteção integral e assegurando o pleno desenvolvimento, seja físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de usufruir e exercer sua liberdade e dignidade.

O SINASE (2012) foi constituído com o propósito de se estabelecer diretrizes estaduais, municipais e distrital, para o atendimento socioeducativo, garantindo o direito à educação, bem como a ressocialização do adolescente infrator. As diretrizes propostas pelo SINASE pressupõem um conjunto de princípios, regras e critérios jurídicos, políticos, educativos, financeiros e administrativos baseados nas normativas nacionais e internacionais das quais o Brasil se tornou signatário.

Entende-se que o objetivo principal do SINASE é a implementação efetiva de uma política voltada ao adolescente e conflito com a lei. Em seu Artigo 1º institui-se que: “Esta Lei institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) e regulamenta a execução das medidas destinadas a adolescente que pratique ato infracional” (BRASIL, 2012).

A socioeducação aqui é compreendida como política pública específica para adolescentes e jovens que estão inseridos no SINASE, ou seja, que estão ou que tiveram seus direitos violados ou ainda que violaram direitos pelo cometimento de atos infracionais. Assim sendo, segundo o SINASE, as medidas socioeducativas têm por objetivos responsabilizar os adolescentes e jovens infratores sobre seus delitos, com reprovação de sua conduta infracional, aplicando-lhes as disposições de sentença previstos na legislação, bem como promover sua integração e inserção social.

O SINASE é a lei que regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas aos adolescentes, de modo que, ela determina as normas e os padrões que devem ser seguidos pelas instituições e pelos profissionais que atuam nesse sistema (LEAL; CARMO, 2014). O sistema funciona por meio de relações mantidas pelo sistema educacional, sistema único de saúde, sistema de justiça e segurança pública, e sistema único da assistência social. Assim sendo, o SINASE é uma política pública que se destina a “inclusão do adolescente em conflito com a lei que se correlaciona e demanda iniciativas dos diferentes campos das políticas públicas e sociais” (BRASIL, 2006, p. 23).

Infere-se então que esse sistema é um grande marco regulatório e importante no que tange a socioeducação, pois promove a intervenção do jovem de maneira educativa visando sua proteção integral.

## **A socioeducação na rede de ensino**

A concepção de socioeducação parte da premissa de que o jovem e a promoção de seu desenvolvimento constituem a centralidade da proposta socioeducativa. Com o Estatuto da Criança e do Adolescente representa uma importante conquista na atenção e intervenção com adolescentes e jovens autores de atos infracionais (LEAL; CARMO, 2014).

O processo socioeducativo deve romper com os ciclos vivenciados pelo adolescente vinculando-o a um processo de educação que seja voltado à vida em liberdade. Assim sendo, as autoras Leal e Carmo (2014, p. 206) afirmam que a partir desse entendimento “a Socioeducação se configura como uma resposta às premissas legais do ECA, ao mesmo tempo que é uma resposta às demandas sociais contemporâneas”. Segundo elas os principais objetivos da socioeducação envolvem a responsabilização do adolescente e jovem infrator incentivando sempre que possível sua reparação, além da integração social e garantia de seus direitos individuais e sociais conforme preceitua a legislação brasileira.

Dessa forma, entende-se que a educação e a responsabilização são eixos estruturantes no processo da socioeducação, com um papel fundamental na mediação entre jovens e adolescentes

e a sociedade, contribuindo para a reintegração ao convívio familiar e social, além de evitar o cometimento de novos atos infracionais.

Concebe então a socioeducação como uma ferramenta desenvolvida e voltada para ações que sejam orientadas para a transformação da realidade do jovem numa perspectiva emancipatória. Nesse sentido, Leal e Carmo (2014) esclareceram que há um conflito entre as respostas das políticas públicas de proteção ao adolescente e jovem infrator no Brasil, pois a prática efetiva das ações necessárias para a socioeducação andam longe de serem implementadas por todos os estados brasileiros, promovendo um mínimo de dignidade humana conforme preceitua a Constituição Federal de 1988 e legislações correlatas.

Para que a socioeducação seja uma política de ação formadora para aqueles que estão em cumprimento de medidas socioeducativas, ela deve ser realizada por meio de uma dimensão pedagógica intencional visando a ressignificação das trajetórias dos adolescentes em conflito com a lei e possibilitando com isso a construção de novos projetos de vida.

O ambiente de privação de liberdade possui suas particularidades, desse modo, é um grande desafio para todo o sistema socioeducativo. Teixeira (2007, p. 14) defende que a educação no sistema prisional deve ser “uma educação que contribua para restauração da autoestima e para a reintegração posterior do indivíduo em sociedade.”

Sobre isso, temos a contribuição de Paulo Freire (1987) ao afirmar de que não há outro caminho a seguir, a não ser aquele da pedagogia humanizadora, em que o diálogo seja uma constante e permanente ação a favor dos oprimidos.

Conforme o que os autores defendem, há uma grande falta de uma mobilização e conscientização da sociedade em relação aos presos, sobretudo, em relação ao direito à educação daqueles que se encontram em tal situação. Entende-se que a presença da sociedade civil no ambiente prisional, através da participação efetiva nas discussões e promoção de ações educativas, facilitaria no desenvolvimento de projetos educativos e propiciaria novas oportunidades e motivação para que os presos aderissem de forma efetiva aos programas de ensino.

Desse modo, Freire (1980, p. 26) enfatiza que a conscientização se constitui como uma dialética que não existe fora da práxis, pois se o país é consciente de seu dever em relação à educação dos oprimidos, esse pensar consciente será capaz de transformar a realidade desses mesmos indivíduos, transformando-os e transformando a sociedade a sua volta.

Por isso, o grande desafio na atualidade, quando se fala de educação e ressocialização de jovens e adultos dentro do sistema penitenciário brasileiro, está, em primeiro lugar, em garantir que o jovem possa concluir seus estudos na idade própria, que já é um grande desafio. Segundo, desmistificar a educação dentro dos centros do sistema penitenciário, pois, a realidade é que a

pessoa ao regressar a sociedade, sofre muito preconceito em vários segmentos, principalmente no mercado de trabalho, sendo que, um dos objetivos dessa educação em cárcere é ressocializar esse indivíduo de modo que o mesmo dê continuidade em seus estudos e possa efetivamente ingressar qualificado em um emprego digno, superando qualquer falsa suposição sobre seu passado como detento.

Dessa forma, o ensino garantido e ministrado aos adolescentes e jovens no sistema socioeducativo não é um privilégio apenas, mas um direito previsto na legislação brasileira.

Para que esse direito se efetive com eficiência, os sujeitos envolvidos nesse processo devem conhecer a realidade de cada instituição que mantêm o jovem ou o adulto, bem como procurar entender toda a estrutura e carga de conhecimentos já trazidos pelo aluno, de maneira que dessa forma poderá trabalhar com ele os mecanismos que o auxiliaram na sua transformação plena e assim ele poderá finalmente regressar a sociedade.

Onofre (2007) afirma que a socioeducação não se constitui apenas como uma forma de comunicar e fazer com que os adolescentes e jovens interajam com outros indivíduos, mas como um instrumento de socialização, dando-lhes oportunidade de uma vida mais digna e longe dos delitos.

De tal modo que percebermos essas particularidades dentro do ambiente prisional é tão importante, quando, ministrar um conteúdo em si para esse público-alvo. Com isso, poderá haver uma significativa restauração de fatores pessoais implícitas em cada indivíduo: motivação, autoestima e auto realização, além de favorecer de certo o exercício da cidadania.

Para Julião (2003) a educação dos adolescentes e jovens infratores tem como objetivos manter os reclusos ocupados; melhorar sua qualidade de vida no interior da prisão; incentivar a mudança de atitudes; acesso ao conhecimento e inserção à vida social pautada nos ideais éticos e morais exigidos de todo indivíduo.

Uma educação que preocupa-se em proporcionar qualidade de vida e ocupação para aqueles que vivem em uma realidade de reclusão é um desafio muito além daquela educação que busca primeiramente a formação da pessoa, pois, aqui temos que mostrar para o indivíduo que está inserida nesse processo, toda a importância de uma formação para uma vida pregressa, pensar num futuro melhor, mudar valores e princípios em prol de uma convivência em sociedade, nesse sentido observamos a grande barreira aqui a ser derrubada: a transformação da pessoa humana para viver em sociedade, a ressocialização do ser por meio da Educação.

Assim sendo, é função da Rede de Ensino por meio da socioeducação devolver o adolescente à sociedade para exercer a cidadania e usufruir de liberdade convivendo com o próximo

levando em conta direitos e deveres, e é função do Estado oferecer as condições dignas de alimentação, saúde, formação profissional, lazer, esporte, cultura, e educação.

## Percepções dos socioeducandos

Nesta seção apresentam-se as percepções acerca da ação socioeducativa dos socioeducandos do CASE em Porangatu e do Colégio Presidente Kennedy. Aqui totaliza-se com 06 o número de sujeitos colaboradores da pesquisa, sendo todos socioeducandos. Eles serão nomeados da seguinte forma para preservar sua identidade: S1, S2, S3, S4, S5 e S6.

As percepções dos socioeducandos<sup>6</sup> se fez necessário para captar as influências da ação socioeducativa, sua efetividade e suas implicações na vida desses sujeitos. Principalmente no que tange essa percepção como oportunidade de formação ou de punição.

Assim sendo o primeiro tópico abordado foi o período escolar em que estavam durante a medida socioeducativa de internação. A partir das informações passadas por eles temos suas caracterizações elencadas:

- S1 está há um ano em meio e cursa o 9º ano do ensino fundamental, não estudava anteriormente e já trabalhava - seu trabalho era na zona rural. Ele gostaria de fazer um curso na área de informática;
- S2 está há um ano, não estava estudando regularmente e não informou os motivos. Ele gostaria de fazer um curso na área de informática e no futuro poder ser Bombeiro;
- S3 está no CASE há seis meses e cursa o 8º ano do ensino fundamental, não estudava anteriormente a medida, não informou os motivos para parar de estudar, e trabalhava como ajudante de pedreiro. Ele gostaria de fazer um curso na área de informática;
- S4 está sob medida de internação há seis meses e não estudava anteriormente, informou que precisou trabalhar e por isso parou com os estudos. Ele gostaria de fazer um curso na área de mecânica, com Bomba Injetora, pois já estava trabalhando com isso e gostaria de se aperfeiçoar;
- S5<sup>7</sup> é um socioeducando egresso do CASE e ficou sob medida de internação por um pouco mais de 1 ano, estudava no ensino regular antes de cumprir a medida socioeducativa de internação, estava matriculado no 1º ano do Ensino Médio e após saída da unidade ainda não retornou os estudos em escola regular porque não conseguiu realizar a matrícula, disse que tentou mas que não deu certo e que irá tentar posteriormente. Ele gostaria de fazer um curso na área de informática;
- S6 está em medida de internação há um ano e 11 meses, não estudava há mais de três

6 Todos os socioeducandos que estavam cumprindo medida socioeducativa de internação que participaram da pesquisa foram acompanhados durante as entrevistas pelo coordenador do CASE. Foi solicitado pelo coordenador que durante a entrevista não fosse falado sobre os atos ilícitos cometidos pelos jovens.

7 O Egresso do CASE S5 por não estar na unidade de medida socioeducativa durante a entrevista esteve acompanhado de um responsável que consentiu a entrevista de maneira documentada por meio do TCLE.

anos antes de cumprir a medida socioeducativa e agora está matriculado no 1º ano do Ensino Médio. Ele gostaria de fazer um curso para ser Bombeiro;

Por seguinte iniciamos a conversa acerca das relações deles com os educadores do CASE. Todos os socioeducandos afirmaram ter um bom relacionamento com seus professores e que gostam do ensino ofertado. S1 (2020) apontou que gosta muito das atividades extracurriculares como jogar bola, ouvir música, hip hop e demais atividades que possibilitam que eles saiam dos alojamentos. “Gosto porque... é melhor que ficar lá no alojamento, né. (S1, 2020).”

Sobre a oferta de outros cursos, como profissionalizantes, alguns informaram que teve o de “Jovens Empreendedores”, confecção de pizza, “Eles ensinam a fazer esses trem aí de cozinha, pizza, outras coisas... (S1, 2020)” e outros desconhecem qualquer curso diferente que tenha sido ofertado pelo CASE, talvez porque estão amenos de um ano na unidade e devido a Pandemia muitas atividades que poderiam ser ofertadas não ocorreram.

Esse curso de Jovens Empreendedores os socioeducandos que fizeram referência a ele informaram que foi por meio de vídeo e *data-show* que ocorreram as aulas.

O socioeducando S5 fez um relato muito interessante de que iria fazer um curso na área de seu interesse, informática, contudo não foi possível porque o Juiz não liberou. “Eu ia fazer um curso, só que aí não deu certo pela... porque o juiz não autorizou, mas foi só isso.” (S5, 2020). Aqui entra aquela questão que foi relatada anteriormente pelos gestores de que a oferta de cursos por outras instituições e órgãos é condicionada há muita burocracia e que não é fácil retirar um socioeducando para estudar em outras instituições, mesmo que acompanhado de um servidor que geralmente não é identificado, fica no ambiente como um estudante comum, para não constranger o estudante e demais cursistas. Essa questão foi tão latente para esse socioeducando que ao final da entrevista ele ainda reforçou que “gostaria de ter tido feito um curso profissionalizante *pra* mim já sair trabalhando, com emprego. (S5, 2020).”

Nesse sentido questionamos acerca dessas oportunidades de educação, de acolhimento e de certo modo de encarceramento o que eles percebiam e sentiam sobre isso, se sentiam que estavam sendo punidos pelo Estado. Sobre isso S1 (2020) afirmou que para ele era uma oportunidade, pois antes ele não estava estudando, “E aqui eu posso aprender muitas coisas, e quando sair eu posso terminar meus estudos, né... Que eu nunca pensava em terminar meus estudos, e aqui... já tenho a minha oportunidade. Vou fazer um curso rápido de Técnico em Informática.” (S1, 2020).

Outro fator apontado por S1 (2020) é de que poderia ter mais oportunidades de realizar outras tarefas no CASE para que ele pudesse aprender mais, e poder realizar algo melhor. “Se tivesse oportunidade para gente fazer algo melhor, igual eu faço a limpeza da unidade, eles pu-

dessem dar mais tempo pra para ficar mais lá de fora do alojamento... fazer... tiver mais, melhor... mais atividade. (S1, 2020).” Percebe-se um anseio com relação a saída da parte de alojamentos no qual pelo relato desse socioeducando é um período que fica ocioso e o seu desejo é de realizar mais tarefas, mais atividades, cursos, entre outras coisas no intuito de aprender e poder ter novas oportunidades. S4 assevera que é uma oportunidade que não teria caso estivesse na rua porque dentro da unidade “Aqui tem que estudar agora, é bom né *vêi*... livra a cabeça, sei lá... fica de boa, né... mas é bom, é uma oportunidade boa. (S4, 2020).”

Uma fala que traz reflexão acerca de que o CASE é considerado por alguns deles como uma medida punitiva e de prisão, encarceramento é a de S4 que para ele deveria ter que haver melhorias na “cela” dele. “Aqui é bom, mas quero que melhora minha cela, *os trem* tudo, né... A cela tá *meia paia*, mas...Melhorar minha cela...A situação tá meia ruim... tá crítica não, mas tá de boa. (S4, 2020).” Ele ainda complementa que poderia haver mais oportunidades para aprender mais.

O socioeducando S5 também relata que para ele o Estado o está punindo por ter feito algo contra a lei, ele diz que estudar no CASE é muito bom, mas “Só que, tipo, ficar preso... (S5, 2020)”. Aqui nesse relato vê-se que o jovem sente-se como um “preso” e não como um socioeducando, talvez devido diversas questões como no caso de a falta de oferta de modalidades de cursos profissionalizantes, ou de outras atividades que saíssem do proposto pelo currículo comum. Temos até aqui nestes relatos uma provocação para podermos perceber uma dimensão punitiva em conflito com a dimensão educativa.

Para o socioeducando S6 não percebe que está sendo punido, ele afirma que está sendo ótimo estar no CASE, “é bom pra mim, porque aqui eles, não é obrigação deles, mais é um futuro pra nós também, né, uma coisa boa pra nós, porque sem o estudo também, hoje tá difícil né (S6, 2020).” Ele ainda complementa sua fala ao relatar que é preciso estudar para conseguir sobreviver e “o estudo ajuda mais, a gente seguir a vida da gente. Eu pretendo assim, terminar meus estudo e lutar, né, pra ver se eu consigo o que eu quero, ser um bombeiro. (S6, 2020).”

Esse socioeducando, S6, no final da entrevista afirmou que no CASE ele pode repensar na vida e em suas ações. Disse:

No tempo que eu tô aqui eu fui refletindo minha cabeça, pensando nos erros que já cometi, e que eu vim parar aqui também e pretendo ser uma pessoa que dá orgulho para família, pessoa melhor daqui para frente. (S6, 2020).

Todos de maneira unânime apontaram que os estudos no CASE é uma oportunidade de poderem ser melhores e que poderiam após a saída da unidade poder fazer cursos e arrumar emprego. Contudo percebe-se que uma fala recorrente e que poderia ser de conformismo e a de

que eles no final das entrevistas afirmavam que estava tudo bom, tudo ótimo e que nada precisava de ajustes. Mas fica-se com a indagação acerca da questão dos cursos profissionalizantes, das atividades extracurriculares e de qualquer atividade que poderia agregar novos valores para eles. Nem eles podem indicar com propriedade acerca disso, pois em sua maioria já se conformaram com aquilo que é ofertado.

## **Algumas considerações**

Partindo do pressuposto de que a socioeducação é tema relevante e urgente para ser discutido e investigado sobre sua efetividade na garantia de direitos dos jovens e adolescentes em conflito com a lei. A questão central que norteou foi se o atendimento socioeducativo pode ser concebido como um período de oportunidade para a continuidade formativa ou como punição por ato ilícito cometido pelo jovem e/ou adolescente. Nesse ínterim teve como objetivo investigar a percepção de jovens e adolescentes que estão em cumprimento de medida socioeducativa de internação do Centro de Atendimento e Medida Socioeducativa (CASE) do município de Porangatu no Estado de Goiás.

Na primeira seção tivemos as contribuições dos teóricos que culminou em algumas definições acerca do termo socioeducação. A partir deles, podemos concluir que ainda existe certa imprecisão quanto ao conceito, mas é partir desses apontamentos que podemos considerar que para melhor compreender sua definição, a socioeducação está diretamente vinculada à educação social, que é um campo vasto desde a educação escolar e não escolar, bem como a educação formal, não formal e a educação informal, e engloba uma diversidade de práticas educativas, sendo a educação para o trabalho, cidadã, política, na cidade e nas prisões, entre outras.

Por seguinte temos a articulação entre o ECA, o SINASE e, assim, a Socioeducação que ocorre por meio da coordenação e operacionalização das políticas públicas sobre adolescentes e jovens em conflito com a lei. Por isso, esse entrelaçamento articulado dessas duas legislações, ECA e SINASE, e a Socioeducação quando efetivado poderá promover programas, serviços e ações desenvolvidas a partir da inter-relação entre práticas educativas, demandas sociais e direitos humanos.

Os sujeitos entrevistados, adolescentes e jovens, fazem parte desse contexto de articulação no que prevê o ECA, o SINASE bem como a própria Socioeducação que deve principalmente ter como objetivo promover o desenvolvimento de potencialidades humanas, da autonomia e da emancipação, além de fortalecer os princípios éticos da vida social.

Uma problemática encontrada durante a visita ao CASE foi a de que suas famílias não residem no município onde se localiza o centro de atendimento socioeducativo, pelo menos a grande maioria, o que é se torna um grande desafio para aproximar eles da escola. Esse dado, não foi aqui neste texto analisado pois não era o objetivo deste artigo, contudo ele é interessante e poderá ser subsídio para análises futuras em diálogos com autores que tratam do tema.

O que ocorre é que, infelizmente, os socioeducandos ao cumprirem medida de internação, só fazem jus a visitação familiar uma vez por semana, nas quintas-feiras e muitas vezes as famílias não conseguem ir até o local. Aqui ressaltamos que esse sistema de visitação apenas um dia na semana é muito parecido, se não igual, ao do sistema prisional, no qual um dos socioeducandos inclusive clamou seu alojamento de “cela”, o que acaba por se fazer uma referência a uma prisão comum, ou seja, acaba inferindo que a percepção do mesmo e de que ele se vê sendo punido pelo estado. Aqui nesse ponto fica apenas a interrogação e reflexão de que o sistema socioeducativo ainda é percebido, de forma errônea é claro, como um sistema punitivo.

Além disso, outro ponto que foi percebido é o de que muitos desses socioeducandos já não estavam frequentando a escola, já trabalhavam ou simplesmente não frequentavam por outras questões. Com isso, ficou-se no ar algumas questões como, por exemplo, o que ainda falta para que estes sujeitos ao sair do CASE ainda tenham interesse em continuar frequentando uma escola, uma formação, um curso, uma faculdade? Existe políticas para inserção desse socioeducando de maneira satisfatório e de qualidade na sociedade? A resposta ainda é negativa. Não há políticas voltadas para a efetiva reinserção desse socioeducando na sociedade, tão pouco algo dentro da unidade socioeducativa que o cativa e que o leve a ter o desejo e anseio por continuar sua formação. Acerca disso, nas falas dos socioeducandos isso ficou tão superficial e que foi perceptível que quando estão dentro da unidade o desejo é participar de todas as atividades e formações possíveis, mas ao entrevistar o egresso, o mesmo relatou que ainda não voltou a estudar, ou seja, existe uma lacuna entre o período de cumprimento da medida socioeducativa e a saída, o que poderíamos chamar de pós medida de internação.

Assim sendo, finaliza-se com mais esse apontamento de que há uma necessidade de agregar a efetividade de parcerias, instituições e organizações em prol de oferecer oportunidades formativas aos socioeducandos, na perspectiva da EJA, de que cumpra-se as funções de: reparar, equalizar e qualificar, bem como ir no sentido de uma formação que seja cidadã, haja visto que muito direitos desses jovens e adolescentes foram violados, e um deles foram acesso e permanência para uma educação de qualidade de modo que assim eles poderão superar essa percepção e sentimento de medida de punição.

## Referências

- BERGER, Peter L. **Perspectivas Sociológicas**: uma visão humanística. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- BISINOTO, Cynthia. et al. Socioeducação: origem, significado e implicações para o atendimento socioeducativo. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 20, n.4, p.575-585, 2015.
- BOGDAN, Robert; BLIKEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. LEI nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 de jul. 1990.
- BRASIL. LEI nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). **Diário Oficial da União**, Brasília, 19 jan. 2012.
- BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Sistema Nacional De Atendimento Socioeducativo - SINASE/ **Secretaria Especial dos Direitos Humanos** – Brasília-DF: CONANDA, 2006.
- BRASIL. SINASE. **Levantamentos Nacionais**. 2019. Disponível em:<<https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/levantamentos-nacionais>> Acesso em 14 abr. 2020.
- CONANDA. Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE. **Secretaria Especial dos Direitos Humanos**. Brasília: CONANDA, 2006.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.
- GOIÁS. Proposta Política Pedagógica para Atendimento ao Adolescente e Jovem Privado de Liberdade – na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos no Estado de Goiás. **Secretaria de Estado da Educação**. Goiânia: 2017.
- GOIÁS. Plano de Ação Preliminar – Agosto de 2019 a Dezembro de 2020. **Secretaria de Estado da Educação**. Superintendência de Modalidades de Temáticas Especiais. Gerência de Programas de Projetos Intersetoriais e Socioeducação. Goiânia: 2019.
- JULIÃO, Elionaldo Fernandes. **Política Pública de Educação Penitenciária**: contribuição para o diagnóstico da experiência do Rio de Janeiro. 2003. Dissertação. Mestrado em Educação Brasileira. Rio de Janeiro: Departamento de Educação da PUC.
- LEAL, Maria Lúcia; CARMO, Marlúcia Ferreira do. Bases e Fundamentos da Socioeducação: O Sistema Socioeducativo no Brasil. In: BISINOTO, Cynthia (Org.). **Docência na socioeducação**. Brasília: Universidade de Brasília, Campus Planaltina, 2014.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. **Educação entre Grades**. São Carlos: Ed. UFSC, 2007.

PAES, Paulo Cesar Duarte. O socioeducador. In: PAES, Paulo Cesar Duarte; AMORIM, Sandra Maria Francisco; PEDROSSINA SANTOS, Dulce Regina. (Org.). **Formação continuada de socioeducadores**. Campo Grande, MS: Programa Escola de Conselhos, 2008.

SOARES, Leôncio José Gomes. **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

TEIXEIRA, José Carlos Pinheiro. O papel da Educação como programa de reinserção social, para jovens e adultos privados de liberdade. Perspectiva e avanços. **Salto para o Futuro – TV Escola**. Boletim, 06/05/2007. 2007.

VALENTE, Fernanda Pinheiro Rebouças. **O processo de responsabilização socioeducativa: da medida à responsabilidade**. 2015. Dissertação. Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde. Brasília: Universidade de Brasília.

VOLPI, Mário. **O adolescente e o ato infracional**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

ZANELLA, Maria Nilvane. Bases teóricas da socioeducação: análise das práticas de intervenção e metodologias de atendimento do adolescente em situação de conflito com a lei. **Dissertação** (Mestrado Profissional Adolescente em Conflito com a Lei). Universidade Bandeirante de São Paulo. São Paulo: 2011.

**Recebido em:** 20 de fevereiro de 2021.

**Publicado em:** 20 de abril de 2021.



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

DOI: <https://doi.org/10.29378/plurais.2447-9373.2021.v6.n1.10605>

# O CICLO DE POLÍTICAS EM CONTEXTOS DA EDUCAÇÃO EM PRISÃO

*Selma dos Santos*<sup>1</sup>

<http://orcid.org/0000-0003-3791-1281>

Universidade Estadual de Feira de Santana

*Eduardo José Nunes Fernandes*<sup>2</sup>

<http://orcid.org/0000-0002-9358-8039>

Universidade do Estado da Bahia

## RESUMO:

O presente artigo é baseado nos estudos de Jefferson Mainardes, que utiliza a abordagem do ciclo de políticas, proposta pelos pesquisadores ingleses Stephen J. Ball e Richard Bowe, e irá discutir contextos da educação em prisão. São cinco contextos previstos na abordagem, destacados por Mainardes: o da influência (em que as políticas públicas são iniciadas e os discursos construídos pelos grupos de interesse); o da produção do texto (é o momento da confecção dos documentos normativos); o da prática (onde a política é interpretada e recriada); o dos resultados/efeitos (procura avaliar os impactos da política frente às desigualdades existentes); e o de estratégia política (visa identificar estratégias para lidar com as desigualdades detectadas). O objetivo deste artigo é analisar o ciclo de políticas da educação em prisão na perspectiva de diferenciar educação prisional/carcerária de educação da e na prisão. Portanto, pretende-se elucidar o contexto de influência que possibilitou a emergência do discurso da educação em prisão, apreciar o contexto de produção do texto por meio da discussão de dispositivos políticos e normativos sobre o atendimento educacional aos privados de liberdade, ilustrar o contexto político da prática da educação em prisão, avaliar o contexto dos resultados/efeitos dos impactos da política frente às desigualdades existentes e, por fim, identificar o contexto de estratégia política para lidar com as desigualdades detectadas.

**Palavras-chave:** Ciclo de políticas. Educação em prisão. Legislação. Remição pela leitura. Políticas públicas educacionais.

## ABSTRACT:

### THE CYCLE OF POLICIES IN CONTEXTS OF EDUCATION IN PRISON

This article based on the studies by Jefferson Mainardes that uses the cycle of policies approach, proposed by the british researchers Stephen J. Ball and Richard Bowe, will be applied in contexts of education in prison. There are five contexts foreseen in the approach, highlighted by Mainardes: the one of influence (in which public policies are initiated and speeches constructed by interest groups); the one of the text production (it is the moment of making the normative documents); that of practice (where the policy is interpreted and recreated); that of results / effects (it seeks to rate the impacts of the policy with regard to existing inequalities); and the one of political strategy (that aims to identify strategies to deal with the detected inequalities). This article objective is to analyze the cycle of policies of education in prison in the perspective of distinguishing prison/jail education from education of and in the prison.

1 Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Professora assistente da UEFS. Doutoranda em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc (UNEB). Membro do Grupo de Pesquisa Teoria Social e Projeto Pedagógico – TSPPP. Membro do Núcleo de Pesquisa Formação de Professores – NUFOP (UEFS). E-mail: [selmapibiduefs@gmail.com](mailto:selmapibiduefs@gmail.com)

2 Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professor adjunto da UNEB. Professor do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc (UNEB). Vice coordenador do Grupo de Pesquisa Teoria Social e Projeto Pedagógico. E-mail: [eduardojosf2@gmail.com](mailto:eduardojosf2@gmail.com)

Therefore, it is intended to elucidate the context of influence that made possible the emergence of the discourse of education in prison, to appreciate the context of text production through the discussion of political and normative mechanisms on educational assistance to the deprived of liberty, to illustrate the political context from the practice of education in prison, evaluate the context of the results / effects of the impacts of the policy with regard to existing inequalities and, finally, identify the context of political strategy to deal with the detected inequalities.

**Keywords:** Policy cycle. Education in prison. Legislation. Remission by reading. Educational public policies.

## RESUMEN:

### EL CICLO DE POLÍTICAS EN CONTEXTOS DE EDUCACIÓN EN PRISIÓN

Este artículo se basa en los estudios de Jefferson Mainardes, quien utiliza el enfoque del ciclo de políticas, propuesto por los investigadores ingleses Stephen J. Ball y Richard Bowe, y analizará los contextos educativos penitenciarios. Hay cinco contextos previstos en el enfoque, destacado por Mainardes: el de influencia (en el que se inician las políticas públicas y los discursos contruidos por los grupos de interés); la producción del texto (es el momento de hacer los documentos normativos); el de la práctica (donde se interpreta y recrea la política); el de resultados / efectos (busca evaluar los impactos de la política ante las desigualdades existentes); y el de estrategia política (tiene como objetivo identificar estrategias para hacer frente a las desigualdades detectadas). El objetivo de este artículo es analizar el ciclo de políticas de educación en prisión con miras a diferenciar la educación carcelaria / carcelaria de la educación carcelaria. Por tanto, se pretende dilucidar el contexto de influencia que posibilitó el surgimiento del discurso de la educación en prisión, apreciar el contexto de producción de textos a través de la discusión de disposiciones políticas y normativas sobre la asistencia educativa a los privados de libertad, para ilustrar el contexto político. desde la práctica de la educación penitenciaria, evaluar el contexto de los resultados / efectos de los impactos de la política ante las desigualdades existentes y, finalmente, identificar el contexto de la estrategia política para atender las desigualdades detectadas.

**Palabras clave:** Ciclo de políticas. Educación en prisión. Legislación. Remisión por lectura. Políticas públicas educativas.

## Introdução

Fundamentados em abordagens pós-estruturalistas, que consideram a “ação dos sujeitos” um aspecto crucial para a compreensão das políticas públicas (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2019), e pluralistas, Stephen J. Ball e Richard Bowe propuseram, como abordagem de análise das políticas públicas, o denominado “ciclo de políticas”. Esta abordagem constituiu-se num referencial analítico flexível e dinâmico, que destaca a natureza complexa da política, enfatiza as relações micropolíticas e a atuação dos agentes.

O presente artigo irá explorar a proposição de Stephen J. Ball e Richard Bowe a partir dos estudos realizados por Mainardes (2019, 2018, 2006 a, b) pois o mesmo traz uma tradução dessa proposição para o contexto brasileiro nos indicando a possibilidade de aprofundamento de análise das políticas públicas a partir do “ciclo de políticas.

De acordo Mainardes (2018, p. 10),

As ideias de Ball, incluindo a abordagem do ciclo de políticas, inscrevem-se no contexto da *policy Sociology* (sociologia das políticas educacionais), ou seja, o uso de teorias e métodos da sociologia para a análise de políticas. De modo geral, a sociologia das políticas pressupõe uma análise crítica das políticas (desde a sua formulação, produção do texto, atuação na prática, resultados e consequências); a necessidade de levar em consideração as consequências das políticas para classes sociais distintas; a importância de explicitar um conceito de política e de política educacional; bem como explicitar questões relacionadas ao Estado e seu papel na oferta educacional em geral e da política investigada, de modo mais específico.

A importância de uma teorização sobre Estado vem sendo debatida desde a formulação inicial da abordagem do ciclo de políticas. Os pesquisadores são desafiados a explicitar uma posição teórica acerca da concepção e do papel do Estado e de suas relações com a política investigada (MAINARDES, 2018, p. 12). [...] Além de uma concepção de Estado, é importante que o pesquisador explicita sua concepção/conceito de política educacional, o qual necessita ser coerente com a concepção de Estado e com as demais opções teórico-epistemológicas da pesquisa. (MAINARDES, 2018, p. 13).

Explicitando a concepção de Estado, devemos dizer que o cenário em que acontecem os governos brasileiros dos últimos vinte anos é de uma proposta de Estado Neoliberal, e esses governos apresentam continuidades, descontinuidades e até rupturas de políticas, mas cada um as formulam de maneira diferente. No governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), por exemplo, a formulação de políticas públicas tinha o mérito de escutar, dialogar com os movimentos sociais e a sociedade civil organizada, em correlações de forças nem sempre contínuas. Os demais governos da história recente do Brasil, anteriores e posteriores ao PT, apresentam uma postura neoliberal com pouca participação da sociedade civil organizada, caracterizando mais fortemente a postura de não intervenção popular nas decisões sobre as políticas públicas.

Este artigo diz respeito a política de educação para os privados de liberdade, a educação em prisão. Apresentamos as características do ciclo de políticas, que, conforme Mainardes (2006b, p. 58), são: “[...] a desconstrução de conceitos e certezas do presente, engajamento crítico, busca de novas perspectivas e novos princípios explicativos, focalização de práticas cotidianas (micropolíticas), heterogeneidade e pluralismo e articulação entre macro e microcontextos”. Observa ainda o estudioso que

A abordagem do ciclo das políticas permite a análise da trajetória completa de uma política, desde a sua emergência no cenário internacional, nacional e local até o contexto da prática. E ainda até o contexto dos resultados/efeitos e delineamento de possibilidades de intervenção para reduzir ou eliminar desigualdades reproduzidas pela política, sem estabelecer hierarquias entre esses

contextos. De variadas formas, o pesquisador é estimulado a refletir sobre a totalidade da política. (MAINARDES, 2006a, p. 100)

Assim, busca-se articular os processos macro e micro na análise de políticas educacionais para educação em prisão desde a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. No contexto da política, em termos dos marcos legais, temos uma legislação em vigor que reconhece o direito subjetivo à educação de pessoas privadas de liberdade (ver organogramas). No entanto, a atuação desses marcos legais está pulverizada, visto não haver um setor específico dentro das secretarias de segurança pública e de educação com financiamento para gestar as escolas no sentido de que desenvolvam ações pedagógicas nos presídios e que ampliem o número de vagas para todos os interessados em estudar. Há uma disparidade entre os discursos e a prática, conforma Mainardes salienta nas reflexões de Bowe e Ball:

[...] A política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos em relação ao tempo e o local específico de sua produção. Os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política (Bowe et al, 1992). Assim, políticas são intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades. As respostas a estes textos têm consequências reais. Estas consequências são vivenciadas dentro do terceiro contexto, o contexto da prática. É importante destacar a distinção feita por Ball (1993a) entre “política como texto” e “política como discurso”. Os textos das políticas terão uma pluralidade de leituras devido à pluralidade de leitores. [...] Os textos políticos são o resultado de disputas e compromissos. A política enquanto discurso enfatiza os limites do próprio discurso. [...] (MAINARDES, 2006a, p. 97)

Mainardes (2006a, p. 98) diz que, de acordo com Ball e Bowe (BOWE et al, 1992), “o contexto da prática é o lugar onde a política é sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original”.

O ciclo de políticas compreende cinco contextos: o contexto da influência (em que as políticas públicas são iniciadas e os discursos construídos pelos grupos de interesse); o contexto da produção do texto (é o momento da confecção dos documentos normativos); o contexto da prática (onde a política é interpretada e recriada); o contexto dos resultados/efeitos (procura avaliar os impactos da política frente às desigualdades existentes); o contexto de estratégia política (visa identificar estratégias para lidar com as desigualdades detectadas) (MAINARDES, 2018, 2006 a, b). Destaca-se que os cinco contextos do ciclo de políticas estão inter-relacionados,

não se constituindo como etapas lineares, sequenciais, já que cada contexto envolve diferentes lugares e grupos de interesses.

Considerando o exposto, o presente artigo visa analisar o ciclo de políticas da educação em prisão na perspectiva de diferenciar educação prisional/carcerária de educação da e na prisão, conforme será tratada no contexto de influências. A educação prisional/carcerária é a assistência educacional desenvolvida como mera medida humanitária ou estratégia de gestão prisional que visa a diminuição de conflitos internos na administração de encarcerados. O discurso da educação em prisão é a garantia de implantação e atuação de políticas públicas de cumprimento do direito subjetivo à educação para toda população encarcerada. É a educação formal que aponta soluções para as questões educacionais dos presos, possibilitando a diminuição do tempo dentro da prisão e o retorno à sociedade com a perspectiva de reinserção social. Uma educação que se tenha clareza do diferencial *na* e *da* prisão. *Na*: o indivíduo tem direito de ser educado no lugar onde está cumprindo pena ou aguardando-a. *Da*: o indivíduo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação vinculada à sua cultura e às necessidades humanas e sociais.

Pretende-se elucidar o contexto de influência que possibilitou a emergência do discurso da educação em prisão; apreciar o contexto de produção do texto por meio da discussão de dispositivos políticos e normativos quanto ao atendimento sobre o processo educacional aos privados de liberdade; ilustrar o contexto político da prática da educação em prisão; avaliar o contexto dos resultados/efeitos dos impactos da política frente às desigualdades existentes e, por fim, identificar o contexto de estratégia política para lidar com as desigualdades detectadas.

Em vista disso, pretende-se explicar o contexto de influência que possibilitou a emergência do discurso da educação em prisão, examinar o contexto de produção do texto por meio da discussão de dispositivos políticos e normativos sobre a educação para os privados de liberdade e, por fim, informar o contexto político de uma prática – o Projeto Leitura Prazerosa visando a remição pela leitura no Conjunto Penal de Feira de Santana.

## O contexto de influência

Para compreender o contexto de influência na abordagem do ciclo de políticas é relevante situar como os discursos são construídos no decorrer do tempo, de modo a apontar algumas influências presentes na política investigada e elucidar as relações macro e micropolíticas (MAINARDES, 2006 a, b).

Segundo Mainardes (2006b, p. 51), é no contexto de influência

[...] que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base

para a política. O discurso em formação algumas vezes recebe apoio e outras vezes é desafiado por princípios e argumentos mais amplos que estão exercendo influência nas arenas públicas de ação, particularmente pelos meios de comunicação social.

A expressão “educação em prisão” tem se constituído em elemento de ordem das agendas de políticas públicas contemporâneas, sendo apropriada, reinterpretada e veiculada por diversos grupos de interesse (juristas, militantes dos direitos humanos, professores, políticos de esquerda, intelectuais, pesquisadores, agentes de segurança, etc.), de acordo com os efeitos discursivos almejados. E num contexto de superlotação carcerária, aviltamento de direitos e pouca escolaridade, o discurso da “educação em prisão” emerge, nas relações de poder-saber, como um regime de verdade, ou seja, como a “solução” para quem se encontra encarcerado.

O discurso da educação em prisão “como uma expressão da educação de jovens e adultos voltada para uma população e um contexto específicos” (IRELAND, 2011, p. 25), como uma das soluções para as questões educacionais dos presos, possibilitando a diminuição do tempo dentro da prisão e o retorno à sociedade com a perspectiva de reinserção social.

A função da prisão, de acordo a lei de execução penal, é punir o indivíduo, proteger a sociedade e ressocializar. No processo de ressocialização entra a educação. A educação faz parte do contexto da execução penal e é tratada como mais uma assistência. Inclusive, nos últimos anos, o Ministério da Educação (MEC) e Ministério da Justiça (MJ), em diálogo, aprovaram diretrizes que tratam dessa questão da Educação para Privados de Liberdade, as Diretrizes Nacionais para a Oferta da Educação em Estabelecimentos Penais aprovadas pela Resolução nº 3, de 11 de março de 2009, do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCC) e homologadas pelo Ministério da Educação por meio da Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação (CNE), de 19 de maio de 2010. A questão da educação no espaço da prisão nos chama a sair de uma ideia de educação prisional, de uma educação carcerária para defender uma educação para os sujeitos jovens, adultos e idosos que estão em situação de restrição e privação de liberdade, ou seja, precisamos reconhecer que estamos falando de uma educação de jovens e adultos, que estes indivíduos estão privados de liberdade, e precisamos pensar em uma política pública particular, levando em conta essa situação. A grande questão está na política pública a partir do indivíduo que é o demandante da política de educação de jovens e adultos. As políticas públicas de educação implementadas no sistema prisional em alguns estados começaram a partir de 2005 com a SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão), quando muitos documentos foram aprovados em âmbito federal. O que observamos, muitas vezes, é que são políticas improvisadas, fragmentadas e descontínuas; precisamos compreender que não estamos falando de um projeto ou programas, mas de políticas públicas para esses indivíduos.

Já avançamos na perspectiva de que, quando se fala na educação prisional, educação carcerária, compreende-se hoje que se trata de uma educação que está no ambiente de privação ou restrição de liberdade e se vem avançando, ainda mais, quando se tem as Diretrizes aprovadas pelos Conselhos (CNPCC e CNE). Hoje se compreende que essa é uma educação para jovens e adultos que estão em situação de restrição e privação de liberdade, que neste caso está sendo implementada no ambiente prisional. Isto põe em discussão se a Educação de Jovens e Adultos, modalidade de ensino da educação básica de acordo as Diretrizes Nacionais da Educação – Lei nº 9394/96, responde às necessidades e características dos encarcerados.

Discute-se uma educação em prisões como especificidade para a população com restrição ou privada de liberdade. Pensa-se a educação em prisões como uma garantia de implantação e atuação de políticas públicas de cumprimento do direito subjetivo à educação para toda população carcerária, tendo a escola como prática social. Dentre os pesquisadores que defendem a escola como prática social relevante nos espaços prisionais, estão De Maeyer (2013, 2011), Ireland (2011), Julião (2020, 2016, 2009), Onofre (2017, 2016, 2013), Silva e Moreira (2011). Eles propõem a escola como espaço de possibilidades e de aprendizagens para o convívio no encarceramento e, depois, na sociedade livre. Esses autores evidenciam que a escola é um espaço importante de promoção de interações entre os sujeitos, de valorização de identidades, de culturas, de afetividade e de cidadania. Ainda, apresentam reflexões para a construção de uma educação em prisões que tem como foco os sujeitos em restrição e privação de liberdade e se posicionam contrários à educação nas prisões com o papel principal de ‘ressocialização’, de ‘reingresso’ na sociedade; propõem a educação ao longo da vida.

Julião (2020, 2016, 2009) defende que a escola deve preparar o indivíduo no processo de socialização à vida, dentro e fora da prisão. Ele entende que estamos diante do novo paradigma de execução penal (incompletude institucional) e,

[...] é fundamental que as instituições educacionais estejam realmente alinhadas com os propósitos estabelecidos, construindo e atualizando os seus projetos políticos pedagógicos [...] a escola seja da prisão e não apenas uma escola na prisão. Uma escola que cumpra as determinações legais ao mesmo tempo em que respeite as características e peculiaridades dos seus sujeitos [...] (JULIÃO, 2016, p. 35).

A escola na prisão é transcorrida por contradições. “As prisões são lugares multiculturais e nesse espaço, aprender, compreender e aceitar as diferenças será certamente muito útil” (DE MAYER, 2013, p. 42) e buscar ter em pauta os demais direitos humanos é importante para que se cumpra o papel da escola, “reconhecer a centralidade da educação, não cair na contradição de depositar nesta a responsabilidade de resolver, por si só, o problema da violência e da

criminalidade e de ‘habilitar’ a pessoa privada de liberdade para sua reentrada na sociedade” (IRELAND, 2011, p. 23).

A escola nas prisões pode ser espaço diferenciado das normativas prisionais, com avanço nos direitos humanos e aprendizagens ao longo da vida. “Dar dignidade é dar confiança”, “permitir a cada um reencontrar em si sua dignidade fundamental” (DE MAYER, 2013, p. 43), ação basilar de uma educação em prisão que acontece na perspectiva *da e na* prisão.

Aprende-se na prisão o que ali se encontra; o que ali se compartilha com os outros. Desaprende-se a ter iniciativas, a tomar decisão, entretanto, espera-se que ao sair da prisão o egresso tome iniciativas de que foi privado e viva integrado à sociedade. “Tudo isso é a educação da prisão, não a educação na prisão!” (DE MAEYER, 2013, p. 42). Fazemos um parêntese para esclarecer a educação da prisão a que estamos nos referindo é uma educação formal, a da escolarização. Pois, a “educação” informal existe dentro da prisão. Essa educação informal da prisão tem “educado” os indivíduos para atuarem no mundo do crime. Os indivíduos se articulam, se organizam e assumem papéis dentro de facção ou no controle do pavilhão, na hierarquia da convivência. “A cultura da prisão é a educação por pares, é a reprodução dos comportamentos ou a imitação dos comportamentos valorizados. É a cultura do mais forte, da desenvoltura, do silêncio, do transitório” (DE MAEYER, 2013, p. 45).

No entanto,

A educação na prisão é também a educação (em sentido largo) pelo e para o conjunto do pessoal: administração, guardas, profissionais da saúde, pessoal de serviço, etc. Toda atividade, mesmo banal que possa parecer, pode ser oportunidade de educação não formal (refeição, higiene, relações sociais, lazer, etc.). (DE MAEYER, 2013, p. 41)

Aventa-se uma educação de presos que quase sempre não passaram pelo processo da escolarização. E, sim, pelas formas de aprendizado informal das escolhas criminosas de sobrevivência no mundo (quer seja dentro da prisão, quer seja fora). A afirmação deste perfil desenha em parte a identidade da prisão brasileira, marcada por uma população reincidente. É preciso uma intervenção sólida para mudança desse perfil, é aí que entra a educação formal da prisão como política pública que possibilitará oportunidades ao indivíduo, trazendo até ele um ensino, traçando um diálogo em que ele se reconheça e enxergue na formação caminhos para saída do mundo do crime, com emprego e inserção social.

A educação na prisão como política educacional ou projeto político-pedagógico específico requer ser feita com a participação ativa dos indivíduos que estão encarcerados, porque não basta a assistência educacional ser implementada conforme a lei e as diretrizes, é necessário dialogar com quem irá participar do processo de escolarização, incentivá-los a pensar sobre a

educação enquanto possibilidade cultural de inserção, de emancipação e convivência com os diferentes. E pensar a si mesmo como sujeito das ações que possam trazer transformações sociais e “desenvolvimento de habilidade e capacidades para estar em melhores condições de disputar oportunidades socialmente criadas” (SILVA; MOREIRA, 2011, p. 92).

As condições violentas de desumanização das condições de vida na prisão parecem tornar impossível dialogar com os presos. Mas “a presença de educação escolar nas prisões, além da garantia de um direito humano, afirma a valorização do desenvolvimento e da busca permanente de cada indivíduo em ser mais” (ONOFRE, 2016, p. 51). Contudo, é preciso avançar no sentido desse diálogo, é preciso dar um passo de superação na realidade da injustiça social, da desigualdade, da opressão, que exige transformações sociais estruturais e imprescindíveis. Os indivíduos da educação em prisões são aqueles que vivenciam os efeitos diretos dessa realidade perversa, mas que não se conformam com ela. São indivíduos em condições diferenciadas, mas a quem não deve ser negada a possibilidade de operar mudanças nas relações de convívio social. O respeito às diferenças, sempre plural em suas expressões, em seus sentimentos, em seus movimentos no existir, deveria ser a marca da síntese cultural da prisão a ser considerada em qualquer ação educacional.

Infelizmente, no atual contexto, a expressão desses indivíduos é quase nula e quase não se faz identificada. O processo dessa trajetória de mudança é longo e requer uma ação educativa conscientizadora desenvolvida por profissionais da educação, justiça, segurança pública e egressos do sistema prisional, pesquisadores, militantes do desencarceramento, que lutam pela política de redução da prisão.

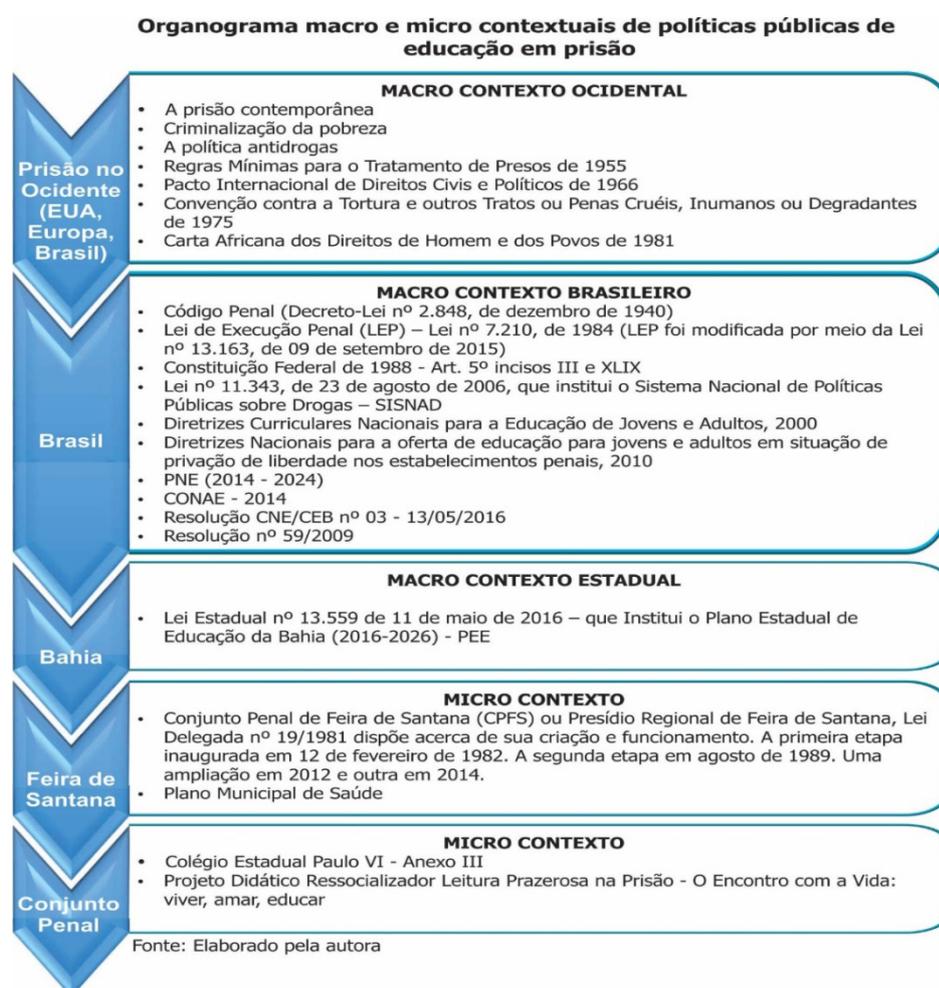
Nesse contexto, o debate está instaurado entre grupos de interesse e o Estado brasileiro. Grupos de interesse influenciados por tratados internacionais, políticas penais com viés educacionais de direitos humanos e o Estado com a perspectiva de “menos Estado, mais mercado” que não tem se ocupado com as condições materiais e sociais dos privados de liberdade, gerando a miserabilidade carcerária e a reincidência. Ademais, para a sociedade resta a insegurança por não saber lidar com a violência instaurada pela ausência de um Estado social.

Como poderá ser observado no Organograma macro e micro contextuais em políticas públicas e educação em prisão (abaixo), toda política lida com a influência de contextos macros (internacionais, nacionais, estaduais) e micros (municipais, local de execução). Os documentos internacionais – Regras Mínimas para o Tratamento de Presos (1955), Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos (1966), Convenção contra a Tortura e outros Tratos ou Penas Cruéis, Inumanos ou Degradantes (1975), Carta Africana dos Direitos de Homem e dos Povos (1981) –

influenciam a organização nacional das políticas. A título de exemplo, no Brasil, a agenda dos direitos humanos tornou-se um conteúdo fundamental em busca da efetivação de relações sociais igualitárias e justas, da garantia da dignidade da pessoa humana, em comprometimento com a redução das desigualdades e com a promoção do bem-estar de todos, livre de preconceitos ou discriminação de qualquer espécie, a partir dos documentos internacionais. Com vista a assegurar os direitos dos privados de liberdade, o Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCCP), Resolução nº 14 de 11 de novembro de 1994, estabeleceu as Regras Mínimas para o Tratamento de Presos no Brasil. E, paralelo no contexto brasileiro a prisão contemporânea está sob a influência das políticas de combate à criminalidade (lei antidrogas e criminalização da pobreza) importada dos Estados Unidos da América.

Assim, percebemos as influências discursivas dos documentos internacionais macros contextuais na elaboração dos documentos nacional, estaduais, municipais e específicos para o atendimento de privados de liberdade em um conjunto penal.

**Figura 1.** Organograma macro e micro contextuais de políticas públicas de educação em prisão.



Fonte. Elaborado pela autora.

E, acerca das relações de contexto de influências macro e micro, para que não tenhamos uma visão ingênua, é bom deixar claro que muitos acordos que o Brasil assina não passam de um ato meramente burocrático, forçoso em função da dependência financeira ou política do país, mas sem que haja de fato a intenção política de cumprir com o que está sendo acordado.

É possível que textos políticos internacionais, que estão no organograma, sofram, intencionalmente, no contexto do Brasil, alterações de enunciados para configurar outros efeitos discursivos.

Assim, as diretrizes políticas globais e as relações políticas nacionais e locais em educação na prisão se dão por meio de interconexão e interdependência. Portanto, de acordo com Mainardes (2006b, p. 52), as influências globais “[...] são sempre recontextualizadas e reinterpretadas pelos Estados-nação. [...] há uma interação dialética entre global e local. Mostram ainda que a globalização promove a migração de políticas, mas essa migração não é uma mera transposição e transferência [...]”.

## O contexto de produção do texto

Conforme observa ainda Mainardes (2006b, p. 52), “[...] textos não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, e podem também ser contraditórios. Eles podem usar os termos-chave de modo diverso”. Para Shiroma, Garcia e Campos (2019, p. 223), os textos podem ser “[...] caracterizados por um tom prescritivo, recorrendo-se comumente a argumentos de autoridade como estratégia para legitimação e difusão de orientações, análises, relatórios [...]”. No entanto, significados e sentidos diversos podem ser gerados pelos textos de política, abrindo margem a interpretações e reinterpretações.

O contexto de produção compreende a materialização do texto da política, de modo a atentar-se aos conceitos-chave, às inconsistências e ambiguidades presentes no texto. De logo, adverte-se acerca da “relação simbiótica” entre o contexto de influência, tratado anteriormente, e o contexto de produção do texto (MAINARDES, 2006a e b). Enquanto aquele se manifesta nos bastidores, nos interesses mais estreitos; este busca expressar a política de forma que o grande público tenha acesso a sua materialidade.

Segundo Mainardes (2006b, p. 52), “[...] os textos políticos, portanto, representam a política. Essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais [...]”.

Em conformidade com estas orientações, na sequência, tomando como marco histórico a Lei de Execução Penal de 1984 e a Constituição Federal Brasileira de 1988, nos artigos 205,

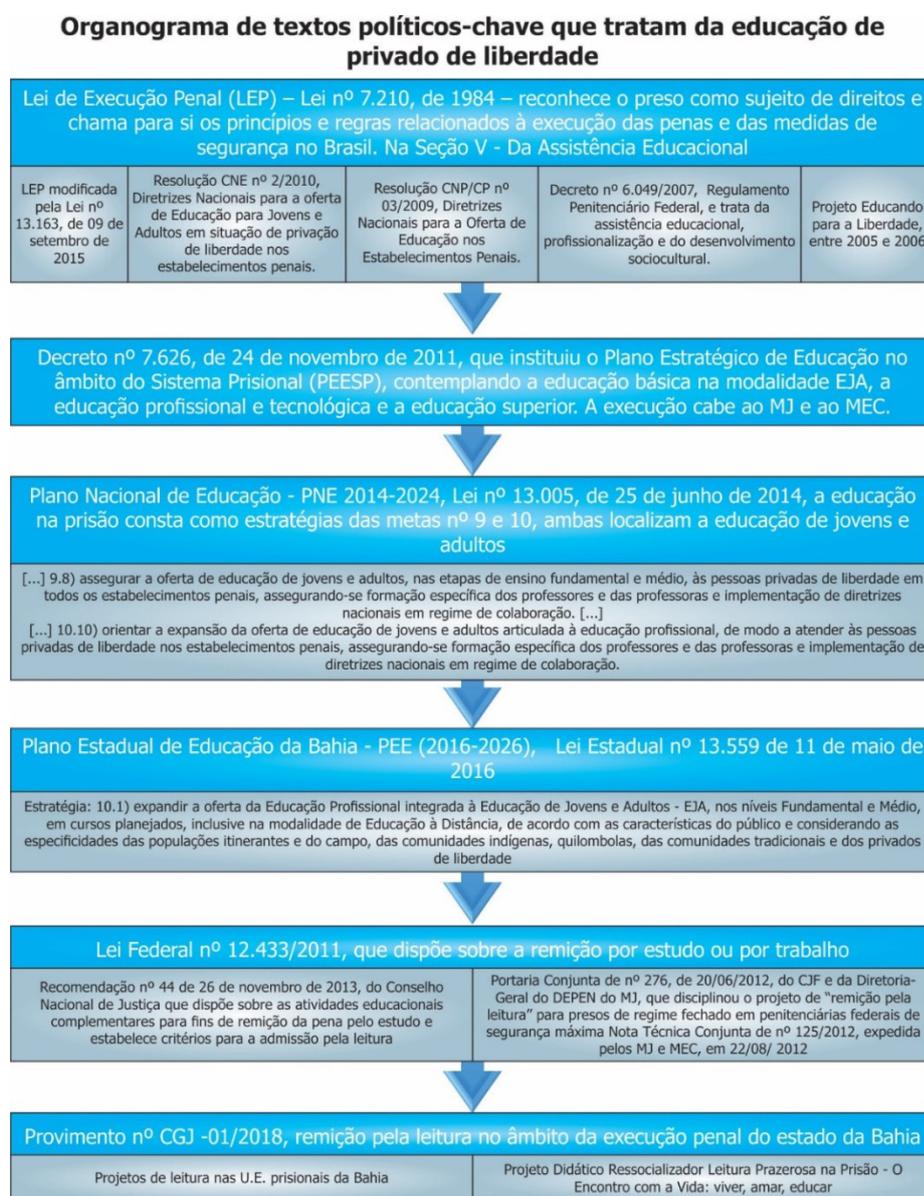
208, intenta-se problematizar o direito a educação para os privados de liberdade. Observa-se que as propostas políticas no campo da educação na prisão têm se caracterizado pela fragilidade no seu cumprimento. Nas últimas décadas, é possível identificar nos textos normativos e políticos da área dois discursos: um deles atribui à educação na prisão um direito; o outro, que defende a segurança interna dos presídios e, portanto, nem todos podem usufruir deste direito. Esses discursos movimentam-se entre diferentes grupos de interesses e movimentos sociais, fixando-se em argumentos diversos (jurídicos, segurança pública, pedagógicos) para justificar os posicionamentos. No entanto, segundo Mainardes (2006b, p. 54), [...] “A política como discurso estabelece limites sobre o que é permitido pensar e tem o efeito de distribuir “vozes”, uma vez que somente algumas vozes serão ouvidas como legítimas e investidas de autoridade”. [...]

Na disputa pelo espaço de “voz” a ser ouvidas pode-se estabelecer conchavos para produção de textos. Em si tratando de interesses diversos e correlação de forças o texto produzido legitima opiniões diferentes e contraditórias que no contexto da prática pode se tornar inoperante e/ou com pouco resultado prático para os prováveis beneficiários, é o que possivelmente possa está acontecendo com os textos políticos-chave que tratam da educação dos privados de liberdade, que não dialogam entre si.

O Organograma textos políticos-chave da educação dos privados de liberdade referencia do contexto macro (nacional) ao contexto micro (projeto executável) a materialização da produção textual que assegura os direitos a educação pelos privados de liberdade. A partir da Lei de Execução Penal (LEP) – Lei nº7.210/1984 começa o desdobramento legislativo sobre a educação dos privados de liberdade, cada documento traz uma especificidade e amiúde reitera as conquistas possíveis. Desde setembro de 2005, quando foi firmado um Protocolo de Intenções entre os Ministérios da Educação e da Justiça, com o objetivo de conjugar esforços para a implementação de uma política nacional de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade, foram desenvolvidas várias atividades no sentido de estruturar tal política, destacando-se entre elas: (1) as Resoluções; (2) a parceria com a UNESCO e o Governo do Japão; (3) Plano Estratégico de Educação no âmbito do sistema prisional; (4) a inclusão da educação como uma das metas do Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania; (5) a inclusão da educação nas prisões no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), no Plano Nacional de Educação (PNE); (6) as matrículas nos estabelecimentos penais no censo escolar; (7) metas no Plano Estadual de Educação da Bahia; (8) Remição por trabalho, por estudo e pela leitura; (9) Provimento de execução da remição pela leitura; (10) Projetos políticos-pedagógicos e projetos didáticos.

No organograma (abaixo) vemos documentos de referência para organização do sistema de ensino para atender as unidades prisionais. Documentos que podem subsidiar a formulação de um projeto político-pedagógico coletivamente construído e projetos didáticos que compõem parte de suas especificidades. Bem como, na elaboração mais ampla, o Plano Estadual de Educação em Prisões, das diretrizes estaduais para o tema, articulando secretarias e órgãos de governo, estabelecendo atribuições e organizando condições de oferta, fiscalização e avaliação da educação nas prisões.

**Figura 2.** Organigrama de textos políticos-chave que tratam da educação de privado de liberdade.



Fonte: Elaborado pela autora

Fonte. Elaborado pela autora.

Os textos normativos principais em vigor estão no organograma (acima) e sofrem a influência na sua atuação, em especial quanto à remição de pena.

Tomados de modo isolado, os efeitos de uma política específica podem ser limitados, mas, quando efeitos gerais do conjunto de políticas de diferentes tipos são considerados, pode-se ter um panorama diferente. Esta divisão apresentada por Ball sugere-nos que a análise de uma política deve envolver o exame (a) das várias facetas e dimensões de uma política e suas implicações (por exemplo, a análise das mudanças e do impacto em/sobre currículo, pedagogia, avaliação e organização) e (b) das interfaces da política com outras políticas setoriais e como conjunto das políticas. Isso sugere ainda a necessidade de que as políticas locais ou as amostras de pesquisas sejam tomadas apenas como ponto de partida para a análise de questões mais amplas da política. (MAINARDES, 2006b, p. 54-55)

Assim, para significar e resignificar uma política pública de educação em prisão, é importante ampliar o direito a quem tem “voz”; as vozes de presos, de seus familiares e da sociedade civil organizada que militam na causa do desencarceramento precisam ser ouvidas na elaboração dos textos normativos da educação e torna-se necessário constituir um acompanhamento e avaliação dos impactos que a participação destes indivíduos na sociedade quando da elaboração de texto propositivos da política da educação.

## O contexto da prática

O contexto da prática é a arena onde o texto (escrito ou não) da política é interpretado, traduzido e recriado pelos agentes institucionais (MAINARDES, 2006 a, b). É, portanto, um espaço de lutas e resistências, já que

[...] os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos [...] Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes (BOWE et al., 1992 apud MAINARDES, 2006b, p. 53).

Nessa perspectiva, o contexto da prática na abordagem do ciclo de políticas não considera os agentes institucionais como meros receptores e executores da política vigente, mas sim, como

sujeitos que pensam, vivenciam, recriam e dão novos sentidos à política – o que pode representar transformações significativas na proposta original (MAINARDES, 2006 a, b).

Desta forma, neste momento, entra em cena o contexto político da prática da educação em prisão, exemplificando com o processo de atuação da política de remição pela leitura definido no texto político mas não incorporado no contexto da prática. Ainda, observam-se, nesse “microprocesso político”, o contexto da prática, relações de poder e saber entre o conjunto penal e a escola.

Cada um dentro das suas medidas de forças de poder e saber busca assegurar para si o direito de execução da remição pela leitura de acordo com sua perspectiva e com pouco diálogo.

Em síntese, as contribuições do ciclo de políticas permitiram compreender a natureza complexa e controvertida da atual política de educação na prisão na perspectiva da remição pela leitura, forjada no contexto de influências político-econômicas globais, nacionais e locais, portanto, enquanto uma construção histórica, fruto das disputas entre os diferentes grupos de interesse para o estabelecimento das diretrizes e das prioridades para organização da vida do privado de liberdade.

## **O contexto dos resultados/efeitos**

O quarto contexto do ciclo de políticas – o contexto dos resultados ou efeitos – preocupa-se com questões de justiça, igualdade e liberdade individual. A questão aqui é saber quais são os efeitos da educação para os presos e egressos do sistema penitenciário, em especial a remição pela leitura.

Os efeitos esperados referem-se a mudanças na prática ou na estrutura do tratamento ao privado de liberdade quanto ao direito à educação e o cumprimento da expectativa de que os egressos que estudaram não sejam reincidentes. Os impactos dessas mudanças nos padrões de acesso social, oportunidade e justiça social se efetivam na política pública que deve funcionar para minimizar os efeitos do estigma da condenação, carregado pelo egresso, que o impede de retornar ao normal convívio em sociedade, longe da criminalidade.

A legislação exposta no organograma reflete todo um movimento que se intensificou desde os anos 2000 e culminou com o Marco de Ação de Belém, aprovado na VI CONFINTEA (Conferência Internacional de Educação de Adultos), realizada no Brasil em 2009, na qual os estados signatários da ONU afirmam que não se pode haver exclusão da educação em virtude de encarceramento e comprometem-se a “oferecer educação de adultos nas prisões, apropriada para todos os níveis”.

No campo político, o desafio continua a ser a concretização das oportunidades de acesso a serviços educacionais nos diferentes níveis de ensino, coordenando os esforços da União, dos Estados e do Distrito Federal e articulando as responsabilidades sobre a ação governamental nas áreas de educação e justiça/segurança pública.

A concretização das oportunidades prevista a partir da Lei de Execução Penal Brasileira (Lei nº 7.210 de 11 de julho de 1984), mesmo sendo uma das mais completas existentes no mundo, infelizmente não é colocada em prática no país. Apesar de constar no “Art. 1º A execução penal tem por objetivo efetivar as disposições de sentença ou decisão criminal e proporcionar condições para a harmônica integração social do condenado e do internado.” e no “Art. 25. A assistência ao egresso consiste: I - na orientação e apoio para reintegrá-lo à vida em liberdade”, o Estado prefere tratar as penas apenas como um meio de castigar o indivíduo pelo delito realizado. E há controvérsias jurídicas quanto à integração social, à ressocialização, pois infelizmente esta não tem sido posta em prática como deve e muito menos produzido os resultados almejados, ocasionando assim a crise que se encontra o sistema prisional.

## **O contexto de estratégia política**

O último é o contexto de estratégia política. “Este contexto envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com os problemas identificados, principalmente as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada”. (MAINARDES, 2006, p. 99)

No contexto da prática (micro-contexto) no Conjunto Penal de Feira de Santana, o desenvolvimento do “Projeto Didático Leitura Prazerosa” propõe ações como: leitura de Clarice Lispector; a aproximação com a realidade das mulheres encarceradas e a Unidade Escolar; processo de escuta sensível; a escrita de contos e crônicas, encenação, conversas informais. São práticas que podem resultar em descobertas importantes para se compreender a essência da política de remição pela leitura e seus resultados/efeitos sobre as participantes encarceradas. Por exemplo, durante a aplicação do projeto didático, em 2019, com a leitura prazerosa e os valores da sensibilidade crítico-criadora, uma diversidade de saberes foram despertados, podendo desencadear processo de ressocialização leitora, bem como, introduzir no mundo da leitura as principiantes. As mulheres encarceradas participantes relataram a importância de estarem na aula e pensarem um pouco sobre si, sobre a vida e sobre a leitura.

Uma política de remição pela leitura não é simplesmente implementada, mas recontextualizada, recriada na sua execução.

O diálogo com o poder público sobre a educação em prisão perpassa pensar o modelo/projeto de Estado no momento em que os movimentos sociais estão às margens das decisões governamentais, que mantem uma estrutura neoliberal em que os pobres não têm acesso com facilidade aos direitos garantidos em lei.

Com polêmicas jurídicas e sociais sobre a condição de ressocialização, temos uma legislação que prima pelo caráter ressocializador e é nessa perspectiva que o “Projeto Didático Ressocializador Leitura Prazerosa na Prisão - O Encontro com a Vida: viver, amar, educar” é ofertado, em cumprimento à lei como uma ação educativa para garantir a implementação da Lei Federal nº 12.433/2011, que dispõe sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho.”, da Recomendação nº 44 de 26 de novembro de 2013, do Conselho Nacional de Justiça que dispõe sobre as atividades educacionais complementares para fins de remição da pena pelo estudo e estabelece critérios para a admissão pela leitura, da Nota Técnica Conjunta de nº 125/2012, expedida pelos Ministérios da Justiça e da Educação, em 22 de agosto de 2012; da Portaria Conjunta de nº 276, de 20 de junho de 2012, do Conselho da Justiça Federal (CJF) e da Diretoria-Geral do Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN) do Ministério da Justiça, que disciplinou o projeto de “remição pela leitura” para os presos de regime fechado custodiados em penitenciárias federais de segurança máxima. E, provimento nº CGJ -01/2018, remição pela leitura no âmbito da execução penal do estado da Bahia. O Projeto Didático Ressocializador “Leitura Prazerosa na Prisão - O Encontro com a Vida: viver, amar, educar” mudará a realidade? Não, mas poderá contribuir para a discussão sobre o processo de ressocialização e começar a polemizar o sistema de segurança pública em Feira de Santana – o conjunto penal veio a pedido da população como garantia de bem estar de ir e vir livremente nos espaços da cidade.

Assim, um dos efeitos cobrados para o cumprimento das políticas é o respeito à constituição federal de 1988 no que diz respeito, especificamente, a dois princípios o do artigo 5º inciso III (ninguém será submetido a tortura nem a tratamento desumano ou degradante) e o do inciso XLIX (é assegurado aos presos a integridade física e moral). E aqui a interpretação dada é que todos que desejam obter uma educação escolar no presídio e não a tem vivencia o descumprimento dos princípios.

## **Considerações finais**

Quando se fala da educação em prisões não se está buscando nada mais que assegurar a universalização da escolarização obrigatória, já que, por lei, deverá ser assegurada a formação básica comum e o respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais; e o reconheci-

mento e respeito à diversidade, por meio da promoção de uma educação antirracista, antissexista e antihomofóbica. É preciso garantir condições para que as políticas educacionais em prisões, concebidas, tenham atuação de forma articulada entre os sistemas de ensino e o sistema penitenciário, promovam formação integral, por meio da garantia da universalização, da expansão e da democratização, com qualidade, da educação básica.

Um desafio para a educação em prisão, que também é do Estado brasileiro, é superar os obstáculos que impediram a implantação universal da educação no sistema prisional, sobretudo aqueles obstáculos que, reiteradamente, negaram um mesmo sistema público de educação de qualidade para todos/as.

As políticas educacionais pensadas não se limitam ao Brasil. Elas sofrem as influências do contexto transnacional. Precisamos de novas narrativas sobre a educação para validar e articular o que vem sendo desenvolvido como prática pedagógica nas escolas da prisão, em especial o uso da leitura como política de remição de pena. Precisamos de uma análise crítica sobre a leitura e um discurso não utilitarista do ato de ler. Na prática, as políticas de remição pela leitura requerem maior clareza, operacionalização em todos os contextos prisionais e eliminação de constrangimentos para os participantes do processo.

Segundo Mainardes (2006b, p. 58), “pode-se afirmar que a abordagem do ciclo de políticas oferece instrumentos para uma análise crítica da trajetória de políticas e programas educacionais”. Então, pensar a educação em prisão e uma prática de remição pela leitura está para além da legislação. É preciso entender a política, enquanto decisão de como fazer, uma formulação e organização das práticas educacionais no interior da prisão. Pô-la em prática no seu projeto de atuação.

## Referências

DE MAEYER, Marc. A educação na prisão não é uma mera atividade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 33- 49, jan./mar. 2013. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade).

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

IRELAND, Timothy D. Educação em prisões no Brasil: direito, contradições e desafios. In: **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 86, p. 19-39, nov. 2011.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. **A ressocialização através do estudo e do trabalho no sistema penitenciário brasileiro**. 2009. 440 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. Escola na ou da prisão? **Cadernos CEDES**, v. 36, p. 25-42, 2016.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. **Sistema penitenciário brasileiro**: aspectos conceituais, políticos e ideológicos da reincidência. Rio de Janeiro: Revan, 2020.

MAINARDES, Jefferson. A abordagem do ciclo de políticas e suas contribuições para a análise da trajetória de políticas educacionais. **Atos de Pesquisa em Educação – PPGE/ME FURB** ISSN 1809– 0354 v. 1, nº 2, p. 94-105, maio/ago. 2006a. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/34>. Acesso em: 27 jul. 2020.

MAINARDES, Jefferson. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da política educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**. v. 12, n. 16. p. 1 - 19, ago. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/59217>. Acesso em: 27 jul. 2020.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.** Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006b Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 27 jul. 2020.

MAINARDES, Jefferson; BALL, Stephen J. (Orgs.) **Políticas educacionais**: questões e dilemas. 5. reimpr. São Paulo: Cortez, 2019.

MAINARDES, Jefferson; FERREIRA, Márcia dos Santos; TELLO, César. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: MAINARDES, Jefferson; BALL, Stephen J. **Políticas educacionais**: questões e dilemas. 5. reimpr. São Paulo: Cortez, 2019. p. 143 – 172.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. A escola na prisão: caminhos e ousadias na formação de professores. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 169-181, jan.-abr./2017.

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

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Políticas de formação de educadores para os espaços de restrição e de privação da liberdade. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v. 7, no. 1, p. 137-158, mai. 2013. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br>.

SILVA, Roberto da; MOREIRA, Fábio Aparecido. O projeto político-pedagógico para a educação em prisões. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 86, p. 89-103, nov. 2011.

SHIROMA, Eneida Oto; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; CAMPOS, Roselane Fátima. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In: MAINARDES, Jefferson; BALL, Stephen J. **Políticas educacionais**: questões e dilemas. 5. reimpr. São Paulo: Cortez, 2019. p. 222-248.

**Recebido em:** 15 de janeiro de 2021.

**Publicado em:** 20 de abril de 2021.



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

# DIÁLOGOS SOBRE A SOCIOEDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

*Kátia Aparecida da Silva Nunes Miranda*<sup>1</sup>

Universidade Federal de Mato Grosso

<https://orcid.org/0000-0002-2103-4889>

*Clóris Violeta Alves Lopes*<sup>2</sup>

Universidade Federal do Delta do Parnaíba

<https://orcid.org/0000-0002-2372-1033>

## RESUMO:

Nosso objetivo com este texto é convidar a uma reflexão crítica que visa auxiliar no processo de compreensão quanto às práticas socioeducativas, em especial, no atual contexto decorrente da pandemia causada pelo coronavírus (covid-19), momento em que os jovens em regime de privação de liberdade se viram desprovidos de qualquer forma de acesso à educação. Para tanto, os estudos foram realizados sob a ótica dos diálogos estabelecidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) e da discussão sobre as possibilidades metodológicas de manutenção do processo educativo para esses jovens. Com o intuito de garantir sua sustentação, buscou-se aporte teórico em estudiosos como Antônio Costa, para debater sobre as concepções de socioeducação, Paulo Freire e seus ensinamentos sobre dialogicidade, educação cidadã, libertadora e/ou emancipatória e Elenice Onofre, dentro do viés da educação como inclusão social, utilizando ferramentas da pesquisa bibliográfica, em que se procurou correlacionar as teorias defendidas pelos respectivos autores e as práticas vivenciadas, tomando por base o Centro de Atendimento Socioeducativo de Cuiabá-MT (CASE/MT). A partir das análises reflexivas, os resultados apontam a necessidade premente de aprimorar o entrelaçamento entre as concepções teóricas apresentadas, as normatizações vigentes e as práticas sociopedagógicas, pois só assim será possível garantir um efetivo processo para a reinserção do jovem na sociedade, balizada numa prática que busca evitar reincidências, uma vez que as ferramentas socioeducativas ainda se mostram como o melhor instrumento para auxiliar na emancipação dos jovens em privação de liberdade e, por conseguinte, atuar na transformação social.

**Palavras-chave:** Jovens em restrição e privação de liberdade. Socioeducação. Diálogos.

## ABSTRACT:

### DIALOGUES ABOUT SOCIO-EDUCATION IN PANDEMIC TIMES

Our objective with this text is to invite a critical reflection that aims to assist in the process of understanding socio-educational practices, especially in the current context resulting from the pandemic caused by the coronavirus (COVID-19), at which time young people in deprivation of liberty regime were devoid of any form of access to education. For this purpose, the studies were conducted from the perspective of the dialogues established by the Statute of the Child and Adolescent — ECA, the National System of Socio-educational Care — SINASE, and the discussion about the methodological possibilities of maintaining the educational process for these young people. In order to guarantee its support, we sought theoretical

---

1 Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Doutorado em Educação (UFSCar). Núcleo de Estudos e Pesquisa Emancipatória em Linguagem (Nepel/UFMT) e integrante do Núcleo de Investigação e Práticas em educação nos espaços de restrição e privação de liberdade (EduCárceles/UFSCar). E-mail: [katia-nmiranda@hotmail.com](mailto:katia-nmiranda@hotmail.com)

2 Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPAr). Doutorado em Educação (UFSCar); Núcleo de Investigação e Práticas em educação nos espaços de restrição e privação de liberdade (EduCárceles/UFSCar). E-mail: [cloris-carlos@uol.com.br](mailto:cloris-carlos@uol.com.br)

contribution to scholars such as Antônio Costa, to discuss the conceptions of socio-education, Paulo Freire and his teachings on dialogicity, citizen education, liberating and/or emancipatory and Elenice Onofre, within the bias of education as social inclusion, using tools of bibliographic research, in which we sought to correlate the theories defended by the respective authors and the practices experienced, based on the Socio-educational Care Center of Cuiabá-MT (CASE/MT). Based on reflective analyzes, the results point to the urgent need to improve the intertwining between the theoretical concepts presented, the current norms and socio-educational practices, because only then will it be possible to guarantee an effective process for the reintegration of young people into society, based on a practice which seeks to avoid recidivism, since socio-educational tools are still the best instrument to assist in the emancipation of young people in deprivation of liberty and, therefore, to act in social transformation.

**Keywords:** Young people in restriction and deprivation of liberty. Socio-education. Dialogues.

## RESUMEN:

### DIÁLOGOS SOBRE SOCIO EDUCACIÓN EN TIEMPOS DE PANDEMIA

Nuestro objetivo con este texto es invitar a una reflexión crítica que tiene como objetivo ayudar en el proceso de comprensión de las prácticas socioeducativas, especialmente en el contexto actual derivado de la pandemia provocada por el coronavirus (covid-19), época en la que los jóvenes en situación de privación de libertad se encontraron sin ninguna forma de acceso a la educación. Para ello, los estudios se realizaron desde la perspectiva de los diálogos establecidos por el Estatuto de la Niñez y la Adolescencia (ECA), el Sistema Nacional de Asistencia Social y Educativa (SINASE) y la discusión sobre las posibilidades metodológicas de mantener el proceso educativo de estos jóvenes. Para garantizar su apoyo, se buscó un aporte teórico de académicos como Antonio Costa, para debatir los conceptos de socio educación, Paulo Freire y sus enseñanzas sobre dialogicidad, educación ciudadana, liberadora y/o emancipadora y Elenice Onofre, dentro del sesgo de la educación como inclusión social, utilizando herramientas de investigación bibliográfica, en las que se intentó correlacionar las teorías defendidas por los respectivos autores y las prácticas vividas, con base en el Centro de Servicio Socioeducativo Cuiabá - MT (CASE / MT). A partir de análisis reflexivos, los resultados apuntan a la urgente necesidad de mejorar el entrelazamiento entre los conceptos teóricos presentados, la normativa vigente y las prácticas socio pedagógicas, pues solo así será posible garantizar un proceso efectivo de reinserción de los jóvenes en la sociedad, a partir de una práctica. que busca evitar la reincidencia, ya que las herramientas socio educativas siguen siendo el mejor instrumento para ayudar en la emancipación de los jóvenes en privación de libertad y, por tanto, actuar en la transformación social.

**Palabras clave:** Juventud en restricción y privación de libertad. Socio educación. Diálogos

## Introduzindo o assunto

Para compreender as questões que envolvem a socioeducação, vale destacar que, qualquer que seja o tipo de educação, ela é, por natureza, proeminentemente social (COSTA, 2004).

Portanto, o conceito de socioeducação privilegia o aprendizado para o convívio social e para o exercício da cidadania. Assim, empreendem-se ações para a materialidade de propostas que implicam uma nova forma de o indivíduo relacionar-se consigo e com o mundo.

Com a Lei n.º 8.069/1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente — ECA) e a ratificação do Brasil como signatário da Convenção sobre os Direitos da Criança no mesmo ano, emergem dispositivos legais que garantem ao público infanto-juvenil, enquanto sujeitos de direito, a proteção integral, de forma que os seus interesses passam a ter prevalência sobre qualquer outro.

Destaca-se a sua premissa em promover mudanças conceituais e trazer inovações para a construção de políticas públicas e sociais voltadas para a criança e o jovem, com reflexos, inclusive, para a questão infracional, responsabilizando o jovem que cometeu algum tipo de infração, o qual passará a responder sob a forma de medidas socioeducativas.

Tal prática ganhou reforço com a Lei nº 12.594/2012 (Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo — SINASE), que dispôs sobre a advertência, obrigação de reparar danos, prestação de serviços, liberdade assistida, inserção em regime de semiliberdade ou a internação em estabelecimento educacional a serem aplicadas ao jovem infrator.

No entanto, tais medidas, para além da sanção, devem contar com práticas de natureza sociopedagógica (social, pedagógica, educativa) que possibilitem ao jovem a oportunidade de construir novos valores e perspectivas de vida.

Com o ECA, além de ser apresentada uma nova concepção da infância e da adolescência, resgatando-se direitos e garantias constitucionais, estabelecem-se medidas socioeducativas a serem aplicadas, o que permite uma reorientação na atenção aos jovens. Assim, quando um jovem passa a ser atendido, ao mesmo tempo em que se aplica algum tipo de sanção, ofertase, mediante a socioeducação, a garantia de suas necessidades e direitos.

Portanto, abordar acerca das fragilidades enfrentadas nas políticas públicas destinadas à socioeducação, questionar a eficácia de seu cumprimento, problematizar a obrigação de estarem orientadas pelos princípios educacionais, pedagógicos, sociais e humanos são meios de não naturalizar a cultura de encarceramento juvenil que pode estar se tornando uma auspiciosa máquina para o aprofundamento das violências na vida dos jovens.

No entanto, no contexto atual, com a pandemia causada pelo coronavírus (covid-19) que afeta o mundo todo, as instituições e a sociedade, de modo geral, têm se confrontado com uma nova conjuntura, merecendo um destaque especial o campo socioeducativo.

Verifica-se, pois, uma grande dificuldade em trabalhar pedagogicamente com os jovens inseridos nesse meio, fazendo-se necessário remodelar urgentemente a forma de convivência social e institucional para que ocorra uma adequação das práticas a serem desenvolvidas nos espaços de socioeducação, pautadas no repensar e ressignificar o direito à vida aos casos concretos que o plano fático nos traz.

Nesse contexto, propomos refletir criticamente, com este artigo, acerca do ECA e SINASE, a partir das políticas públicas destinadas à socioeducação nesse período pandêmico, mostrando, ainda, quais são as medidas que estão sendo tomadas pelos governos federal e estadual para mitigar o problema no sistema socioeducativo.

Para tanto, utilizamos o aporte teórico de Costa (2001, 2004), Freire (2005, 2007) e Onofre (2013, 2015), por meio da ferramenta metodológica da pesquisa bibliográfica, e procuramos correlacionar teoria e prática tomando por base o Centro de Atendimento Socioeducativo de Cuiabá–MT, visando aprofundar a investigação sobre o tema, que possibilita a estruturação do embasamento teórico utilizado.

O trabalho está dividido em três partes. Na primeira, discutimos sobre a socioeducação, diálogos e educação nos espaços de privação de liberdade, privilegiando as concepções de Antônio Costa, Paulo Freire e Elenice Onofre; na sequência, apresenta-se uma reflexão sobre a socioeducação existente no Brasil e em Mato Grosso; em seguida, discorremos sobre a opção metodológica, amparados na pesquisa bibliográfica, e arrematamos com os possíveis caminhos em tempos de pandemia, a fim de delinear uma reflexão crítica em relação às políticas públicas inerentes à socioeducação.

## **Diálogos e socioeducação: pressupostos teóricos**

Os pressupostos teóricos que sustentaram este estudo estão ancorados na concepção da educação que pretende ser formadora de um sujeito autônomo. Nessa perspectiva, as contribuições dos autores como Costa (2001, 2004), Freire (2005, 2007) e Onofre (2013, 2015) possibilitam análises que se entrelaçam na inter-relação dialética entre mundo, ser humano, educação cidadã e socioeducação.

De acordo com Costa (2004), qualquer que seja o tipo de educação, ela é, por natureza, proeminentemente social. O conceito de socioeducação privilegia, por assim dizer, o aprendizado para o convívio social e exercício da cidadania, fazendo-se necessário, pois, que as políticas públicas sociais estejam constantemente voltadas para a prática e desenvolvimento de ações que visem materializar propostas que impliquem em uma nova forma de o indivíduo relacionar-se consigo e com o mundo.

Concebe-se a socioeducação como o educar para o coletivo, no coletivo e com o coletivo (COSTA, 2004), o que reforça a natureza sociopedagógica existente nos preceitos do ECA, quando da adoção de um projeto social compartilhado, voltado ao desenvolvimento e fortalecimento da identidade pessoal, cultural e social do jovem.

Para Costa (2004), a socioeducação divide-se em duas grandes modalidades: uma, de caráter protetivo, voltada para as crianças, jovens e adultos em circunstâncias especialmente difíceis, em razão da ameaça ou violação de seus direitos, por ação ou omissão da família, da sociedade, do Estado ou, até mesmo, da sua própria conduta, que os leva a se envolverem em situações que

implicam em risco pessoal e social; e outra, especificamente voltada para o trabalho social e educativo, destinada aos jovens em cumprimento de medida socioeducativa.

A socioeducação está alicerçada no pressuposto da formação integral do ser humano, contemplando todas as dimensões do ser. Essa educação, para além da formação escolar e profissional, está profundamente ligada a uma nova forma de pensar e dialogar com o jovem.

Trata-se de um movimento emancipador do sujeito que, para Costa (2004), está articulado com um projeto de socioeducação que deve ser aliado à educação geral e profissional. No entanto, para que isso ocorra, as ações educativas devem exercer uma influência edificante sobre a vida do jovem, criando condições para que ele cumpra tarefas bem peculiares dessa fase da vida.

A partir de Freire (2007), entende-se a socioeducação pelo diálogo estabelecido entre educador e educando, fundamental para a problematização das situações reais vividas pelo jovem, que o leva a perceber o problema originário e a buscar por mudanças. Para tanto, essa relação dialógica deve oportunizar a educação como prática de humanização, independentemente do espaço no qual o jovem se encontre.

Freire (2005) refere-se à importância da dialogicidade, posto que, de acordo com o autor, o diálogo entre educador e educando deve ser considerado como elemento fundamental para a problematização de situações reais vividas pelo aluno.

No entendimento de Freire (2005), problematizar consiste em abordar questões que emergem de situações que fazem parte da vivência dos educandos; é desencadear uma análise crítica sobre a ‘realidade problema’ para que o educando perceba a questão e reconheça a necessidade de mudanças.

Conforme Freire (2005), o diálogo é a forma mais segura para a educação e libertação de todos os homens e mulheres — opressores e oprimidos —, apontando que, a partir da arte do diálogo e da contraposição de opiniões, é possível alcançar novas ideias. Em sua teoria, fica claro que o diálogo consiste em uma relação horizontal entre as pessoas envolvidas em uma relação.

Assim, com o propósito de vencer a situação de desumanização dos indivíduos, torna-se fundamental o processo de educação de tal maneira que possam tomar consciência de sua condição de seres desumanizados e buscar alcançar sua humanização. Sob esse viés, apresenta-se o processo de conscientização e diálogo por meio do qual os seres humanos poderão tornar-se sujeitos no processo educativo, tal como na construção de sua humanidade.

Onofre (2015) também aponta para a necessidade de encontrar meios que auxiliem a desenvolver atividades para os jovens em restrição e privação de liberdade, observando que, enquanto se trabalha o princípio fundamental da educação por essência transformadora e libertadora, estabelece-se a cultura de privação de liberdade, levando à adaptação e à privação de liberdade.

Para Onofre (2013), as políticas de inclusão em espaços de privação de liberdade provocam algumas inquietações. Uma delas é a de promover a problematização das questões dos invisíveis no paradigma da segurança, característico desse espaço.

Nesse sentido, o que se propõe é ver a educação no espaço de privação de liberdade pela perspectiva dos direitos humanos, porque ela constitui um valor em si mesma, sendo 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 (ONOFRE, 2013, p. 52)

Segundo Onofre (2013), o Estado tem a competência e responsabilidade de promover práticas de fortalecimento e controle de políticas públicas no sentido de que os direitos humanos básicos sejam garantidos, com igualdade para todos os indivíduos, incluindo-se aqueles que se encontram em privação de liberdade (ONOFRE, 2013, p. 52).

Nesse sentido, Onofre (2015) aponta que tais políticas devem estar evidenciadas no cotidiano dos espaços de privação de liberdade, fazendo dessas instituições espaços educativos e tendo a educação como alicerce desse processo. Para tanto, pensar o universo da educação significa ir além da educação escolar, somando-se a ela as experiências educativas que ocorrem no cotidiano das pessoas, por meio do relacionamento com outros indivíduos e com o seu ambiente (ONOFRE, 2013).

Nessa perspectiva, alinhando-se com a concepção de Costa, Freire e Onofre, os autores sugerem o engajamento em ações práticas para que, de fato, haja transformação social, indicando possibilidades de aplicação dessa mudança na socioeducação, edificadas com base no desvelamento dos problemas sociais e originadas das práticas sociais com o objetivo de buscar solução e superação.

## **Reflexões acerca da socioeducação em tempos de pandemia: contexto brasileiro e mato-grossense**

Com a pandemia mundial causada pelo coronavírus (covid-19), as instituições e a sociedade, de modo geral, têm se deparado com um novo cenário educacional. Na socioeducação, verifica-se uma grande dificuldade em trabalhar pedagogicamente com os jovens inseridos nesse meio, buscando novas abordagens para a convivência social e institucional, adequando as metodologias e práticas a serem adotadas nos locais que contam com jovens em situação de privação de liberdade. Tais premissas devem buscar sustentação no ato de repensar os direitos inerentes aos jovens em face da atual situação pandêmica.

Conforme levantamento do Conselho Nacional do Ministério Público (CNMP), em 2019, o Brasil contava com 18.086 jovens em situação de privação de liberdade, distribuídos em 330 unidades de socioeducação.

Referido estudo destacou que essas unidades totalizavam 16.161 vagas, mostrando a distorção entre o número de jovens e de vagas, que evidencia o principal impacto da pandemia no sistema socioeducativo — a superlotação.

Consequentemente, essa distorção dificulta o atendimento às recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS) e do Ministério da Saúde (MS) para prevenção da covid-19, que compreende, basicamente, o distanciamento físico, a não aglomeração de pessoas e rotinas constantes de higienização. Registra-se, ainda, que o não cumprimento de tais medidas pode levar mais pessoas a óbito em decorrência da doença.

A Constituição Federal de 1988, no seu artigo 227, garante ao jovem a proteção integral, que deve ocorrer com a adoção de providências no âmbito dos três poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário) e com prioridade absoluta, com vistas à importância do pleno desenvolvimento dos indivíduos, motivo pelo qual os ditames constitucionais servem de amparo e dão especial relevância à temática, complementada pelo ECA e SINASE.

A hipótese fática atual deve servir como **fundamento para fortalecer a proteção ao jovem em situação e privação de liberdade, e não como reforço para o caráter punitivo e segregação do jovem**. A privação de liberdade com a aplicação de medida não pode se traduzir em mero punitivismo estatal e deve sempre visar à reinserção social.

O Conselho Nacional de Justiça, diante disso, editou a Recomendação n.º 62/2020, cuja normativa tenta dar um novo prisma de aplicação, com um (re)pensar crítico que se afasta do mero punitivismo e privação de liberdade em sede infracional.

Destarte, a Resolução n.º 75/2020, da Secretaria da Justiça, Família e Trabalho, que disciplina as disposições do Decreto Estadual n.º 4.230/2020, com a finalidade de instituir e adotar medidas e providências como Plano de Contingência de Prevenção ao contágio pelo vírus da covid-19, em seu artigo 17, inciso VI, determina que **os adolescentes que se encontram em cumprimento de medida socioeducativa de semiliberdade podem, durante o período de contingenciamento, permanecer em suas casas diante da grave situação que se alastra pelo país com a disseminação do vírus**, como medida de prevenção e segurança.

Já o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), em consonância com a Resolução n.º 313 do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), de 19 de março de 2020, que estabeleceu critérios para uniformizar o funcionamento dos serviços judiciários, com o objetivo de prevenir o contágio pela covid-19 e garantir o acesso à justiça durante o perí-

odo emergencial, recomendou a observação da resolução em comento, destacando em seu item 13 a possibilidade de revisão das medidas socioeducativas imputadas e sua progressão para o meio aberto, a suspensão das medidas junto aos grupos de riscos, dentre outros aspectos, como garantir a comunicabilidade dos adolescentes com suas famílias por meio remoto; a prática de medidas socioeducativas por meios digitais; a higienização do ambiente, bem como o controle e informação ao Estado sobre o cumprimento das medidas apontadas pela Resolução n.º 62/2020 do CNJ (BRASIL, 2020b).

Asseveramos que a posição do CNJ e do CONANDA é efetivamente uma predileção por medidas restritivas (meio aberto) ou por cumprimento de medida domiciliar, isso porque é reconhecido que o sistema socioeducativo no Brasil sofre com superlotação e estruturas precárias.

Mesmo que em alguns estados brasileiros não haja superlotação, é importante destacar que o sistema socioeducativo não tem condições de evitar a propagação do coronavírus, dada a arquitetura das unidades socioeducativas que conta com alojamentos próximos uns dos outros, quase sempre sem ventilação e iluminação.

Nessa mesma direção, em âmbito estadual, no que tange ao sistema educacional de Mato Grosso, medidas sobre reorganização dos calendários escolares e realização de atividades pedagógicas não presenciais durante o período de pandemia da covid-19 foram tomadas, afetando todas as modalidades, desde as de ensino: ensino médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA), educação especial, educação do campo, quilombola e indígena, de povos tradicionais, até as especializadas, como o sistema socioeducativo, sistema penitenciário, classes e ambientes hospitalares, educação integral e atendimento aos imigrantes.

Por meio da proposta no Parecer n.º 5/2020-CNE/CP, de 28 de abril de 2020, pelo Conselho Nacional de Educação, tanto o Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso (CEE-MT) quanto a Secretaria de Estado de Educação do estado (SEDUC/MT), resguardadas as especificidades locais, tomaram medidas no sentido de mitigar localmente a proposta de parecer emitida pelo Conselho Nacional de Educação.

Assim, o sistema socioeducativo permanece sem aulas on-line e com material impresso, semanalmente, para todos os jovens. Essa medida tem o objetivo de regulamentar normas a serem adotadas pelas instituições pertencentes ao Sistema Estadual de Ensino, enquanto perdurar a situação de pandemia pelo novo coronavírus (covid-19).

Nesse sentido, a Secretaria de Estado de Segurança Pública (SESP-MT), instituição responsável pela execução da medida socioeducativa em meio fechado no estado de Mato Grosso, mantém restringido o acesso de pessoas com sintomas de gripe e daquelas consideradas do grupo de risco.

Também estão mantidas as suspensões de: transferências de jovens entre Centros de Atendimento Socioeducativo e interestaduais, salvo casos excepcionais, devidamente autorizados pelo superintendente de Administração Socioeducativa; atividades religiosas, assim como aquelas que necessitam do acesso de pessoas externas para a promoção de projetos sociais; assistência cultural, realização de cursos e outras atividades coletivas que possam provocar a aglomeração de pessoas, resguardando, assim, tanto os adolescentes quanto os servidores.

Está proibido o recebimento de jovens oriundos de outros estados e países, assim como não é possível, no momento, o recebimento de alimentos e posterior entrega aos jovens. Outra limitação imposta refere-se à deliberação de que as unidades devem seguir a determinação de suspender as atividades presenciais escolares.

Além disso, foi mantido o atendimento psicossocial individualizado aos adolescentes privados de liberdade apenas em casos emergenciais ou urgentes, respeitando as recomendações do Ministério da Saúde quanto à prevenção do contágio pelo coronavírus, especialmente, a distância mínima e o ambiente ventilado.

Retomando as normativas do CNJ, verifica-se que elas recomendam aos CASEs que mantenham as atividades educacionais, físicas, lúdicas, de lazer, recreativas, bem como incentivem a leitura, os trabalhos manuais, os filmes, os jogos, entre outros, em menor número de adolescentes, obedecendo às recomendações do Ministério da Saúde quanto ao combate da covid-19.

Assim, necessário se faz encontrar soluções que garantam a continuidade e inclusão de novas práticas para atender ao processo socioeducacional desses jovens em situação de privação de liberdade.

## **Opções metodológicas**

Optou-se pela abordagem qualitativa, por meio de uma pesquisa bibliográfica, que tem o documento como objeto de investigação. Assim, a pesquisa foi desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros, artigos científicos, normativas, decretos e recomendações (GIL, 2008).

Nesse sentido, a pesquisa bibliográfica é realizada buscando efetuar o levantamento de um saber disponível sobre teorias e concepções, com o intuito de analisar, produzir ou explicar um objeto que está sendo investigado. Assim sendo, esse estudo, por meio da pesquisa bibliográfica, analisou as principais teorias e autores da temática abordada com diferentes finalidades (CHIARA et al., 2008), entre elas, ações sociopedagógicas e o compromisso ético-político com a sociedade em prol da construção de outro mundo possível.

## Possíveis caminhos

Seguindo as diretrizes instituídas pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ), levando em consideração as recomendações expedidas pelos órgãos públicos e pela Organização Mundial da Saúde (OMS), de caráter preventivo, assegurando a saúde dos jovens e de seus familiares, preconizadas no artigo 227 da Constituição Federal de 1988 (CF/88), em observância à proteção integral do jovem, seja por questão humanitária ou em decorrência do princípio da homogeneidade, tem-se um novo olhar sob a aplicação e execução das medidas socioeducativas em tempos de pandemia.

Segundo a [Recomendação n.º 62/2020](#) do CNJ, as instituições devem elaborar planos de contingência explicitando as rotinas e os protocolos que devem ser adotados. Tal plano limita-se basicamente a descrever os aspectos da pandemia, as características da covid-19 e elencar quais equipamentos de proteção devem ser utilizados.

Logo, visualiza-se um novo aspecto na aplicabilidade da medida socioeducativa de privação de liberdade, uma vez que a situação trazida pelo cenário atual pandêmico conduz a uma nova percepção das instituições e de suas ações sociais, bem como obriga os profissionais envolvidos com a educação a achar mecanismos que possam ser adequados à nova realidade vivenciada, por meio da introdução de disposições normativas que possibilitem e ampliem os recursos metodológicos utilizados para lidar com as adversidades e superar os tensionamentos decorrentes da situação atual.

Para tanto, é preciso ofertar atividades culturais e educacionais aos jovens em situação de privação de liberdade, por meio de recursos, ainda que on-line, garantindo a continuidade das ações socioeducativas a esses jovens, despertando neles a reflexão de quais são os papéis disponíveis a eles neste conturbado período, quais papéis estão efetivamente experimentando e o que querem assumir como compromisso para suas vidas no futuro, com a finalidade de que façam escolhas de forma consciente e atuante, sem se sentirem excluídos mesmo em tempos tão difíceis.

O direito à educação, saúde e convivência familiar no sistema socioeducativo durante a pandemia deve ser respeitado e garantido, para além dos principais desafios já enfrentados em relação à articulação em rede para o fortalecimento das medidas em meio aberto e quanto ao uso de equipamentos de proteção individual pelos funcionários e jovens.

A partir dessa compreensão, verifica-se que é papel do Estado atuar para o resgate da cidadania do jovem em situação de privação de liberdade.

## Considerações

Vivemos um momento em que se faz imprescindível a desconstrução das experiências danosas, reinventando-as. Repensar o sistema socioeducativo é preciso e necessário, entretanto, isso não significa a sua extinção ou agravamento.

Não se pode pensar em uma sanção severa, por meio da privação de liberdade, para resolver o problema da criminalidade e violência em nosso país. A proposta não é incentivar a defesa do endurecimento do ECA, por exemplo, mas, sim, manter viva uma reflexão constante acerca da capacidade sociopedagógica que possui esse sistema.

Esse dever de desconstrução da punição e não aceitação é um ato de resistência e luta pela garantia dos direitos desses jovens. É crucial, porém, para a construção de políticas públicas sólidas e eficazes ao atendimento socioeducativo, que se efetivem ações conjuntas envolvendo diversos atores como: Poder Executivo (federal, estadual e municipal), Poder Judiciário, Ministério Público e a sociedade civil, dando abertura ao princípio da incompletude institucional.

Dessa forma, em tempos de pandemia, tão importante quanto a responsabilização do jovem transgressor, é assegurar-lhe os direitos e garantias fundamentais, desde a fase de investigação/apuração dos fatos, com o devido respeito ao processo legal e condições especiais da área infanto-juvenil, até o final da execução da medida. Para tanto, é essencial garantir a eficácia dos direitos do jovem que permaneceu em privação de liberdade durante todo o período da pandemia.

A socioeducação decorre da perspectiva de que o desenvolvimento humano deve se dar de forma integral, contemplando todas as dimensões do ser. É a opção por uma educação que vai além do processo escolar e profissional, trata-se de uma educação humanizadora, libertadora e emancipadora, que valoriza os sujeitos como construtores de seus conhecimentos, prevalecendo entre os pares uma relação dialógica. Essa ideia está intimamente associada a uma nova forma de pensar e abordar o trabalho com os jovens.

## Referências

BRASIL. Lei nº 8.069/1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**. Brasília/DF, 1990.

BRASIL. Lei 12.594/2012. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE)**. Brasília/DF: Casa Civil, 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112594.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112594.htm). Acesso em: 30 dez. 2020.

BRASIL. CNJ. Conselho Nacional de Justiça. **Orientação técnica para inspeção pelo Poder Judiciário dos espaços de privação de liberdade no contexto da pandemia**. 2020. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2020/05/Orienta%C3%A7%C3%A3o-CNJ-Final.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2020.

BRASIL. CONANDA. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Recomendações do CONANDA para a proteção integral a crianças e adolescentes durante a pandemia do covid-19**. 2020b. Disponível em: [https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/legis/covid19/recomendacoes\\_conanda\\_covid19\\_25032020.pdf](https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/legis/covid19/recomendacoes_conanda_covid19_25032020.pdf). Acesso em: 30 dez. 2020.

BRASIL. CNE/CP. PARECER Nº 5/2020, de 28 de abril de 2020 sobre reorganização dos calendários escolares e realização de atividades pedagógicas não presenciais durante o período de pandemia da COVID-19. Disponível em: <https://undime.org.br/noticia/30-04-2020-19-39-cne-divulga-parecer-comorientacoes-sobre-a-reorganizacao-do-calendario-escola-atividades-pedagogicas-nao-presenciais-em-razao-da-pandemia-da-covid-19>. Acesso em: 6 nov. 2020.

COSTA, A. C. G. da. **Pedagogia da Presença: da Solidão ao Encontro**. Belo Horizonte, MG: Modus Faciendi, 2001.

COSTA, A. C. G. **Os regimes de atendimento no estatuto da criança e do adolescente: perspectivas e desafios**. Secretaria Especial de Direitos Humanos. 2004.

CHIARA, I. D. et al. **Normas de documentação aplicadas à área de Saúde**. Rio de Janeiro: Editora E-papers, 2008.

DICK, Bob. Como conduzir e relatar a pesquisa-ação. In: Richardson, R. J. **Pesquisa-ação Princípios e Métodos**, João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano; JULIAO, Elionaldo Fernandes. A educação na prisão como política pública: entre desafios e tarefas. **Educ. Real**. [online]. vol.38, n.1, p. 51- 69, 2013.

ONOFRE, E. M. C. Educação Escolar para Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 239-255, maio-ago, 2015.

MATO GROSSO. **Secretaria de Estado de Educação (SEDUC)**. Aprendizagem Conectada. Disponível em: <http://www.aprendizagemconectada.mt.gov.br/ensino-fundamental>. Acesso em: 06 nov. 2020.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

**Recebido em:** 16 de janeiro de 2021.

**Publicado em:** 20 de abril de 2021.



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.