

**UNIVERSIDADE DE UBERABA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO**

FLÁVIA CUNHA RIOS NAVES

**A EDUCAÇÃO PARA JOVENS E ADULTOS EM SITUAÇÃO DE
PRIVAÇÃO DE LIBERDADE**

UBERABA, MG

2024

FLÁVIA CUNHA RIOS NAVES

**A EDUCAÇÃO PARA JOVENS E ADULTOS EM SITUAÇÃO DE PRIVAÇÃO DE
LIBERDADE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba, como requisito final para a obtenção do título de Doutora em Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Fernanda Telles Márques.

Linha de pesquisa: Processos Educacionais e seus Fundamentos

Área de Concentração: Educação

UBERABA, MG

2024

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

Naves, Flávia Cunha Rios.
N229e A educação para jovens e adultos em situação de privação de
liberdade / Flávia Cunha Rios Naves. – Uberaba, 2024.
185 f. : il.

Tese (Doutorado) – Universidade de Uberaba. Programa de Pós-
Graduação em Educação. Linha de pesquisa: Processos Educacionais e
seus Fundamentos.

Orientadora: Profa. Dra. Fernanda Telles Márques.

1. Educação. 2. Educação – Aspectos sociais. 3. Direito. 4.
Ressocialização. I. Márques, Fernanda Telles. II. Universidade de
Uberaba. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 370

Flávia Cunha Rios Naves

A EDUCAÇÃO PARA JOVENS E ADULTOS EM SITUAÇÃO DE PRIVAÇÃO DE
LIBERDADE

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Uberaba, como requisito final para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em 29/02/2024

BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dr.^a Fernanda Telles Márques
(orientadora)
UNIUBE - Universidade de Uberaba.

Edla Cristina Rodrigues Caldas
Prof.^a Dr.^a Edla Cristina Rodrigues Caldas
UFAM – Universidade Federal do Amazonas.

Daniele A. Moraes
Prof.^a Dr.^a Daniele Alves Moraes
UEMG – Universidade do Estado de Minas Gerais.



Prof. Dr. Tiago Zanquêta de Souza
UNIUBE – Universidade de Uberaba.

Gustavo Araújo Batista
Prof. Dr. Gustavo Araújo Batista
UNIUBE – Universidade de Uberaba.

Ao meu marido, Christiano, e aos meus filhos, Caio e Noah.
Eu me encontro em vocês.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela oportunidade de realizar mais um sonho. Ao longo desses quase 4 anos, eu experimentei da sua bondade e da sua fidelidade em vários momentos desafiadores demais só para mim.

Agradeço à minha orientadora, Professora Dr.^a Fernanda Telles Márques, sinto-me muito agraciada tendo você como orientadora, sempre tão gentil, tão disponível e disposta a contribuir e a entregar o seu melhor. Você entregou sim, sem você, nada disso seria possível. Obrigada de todo o meu coração.

Agradeço ao meu marido, Christiano, pelo companheirismo, pelo incentivo e pelo apoio, tornando possível essa conquista. Obrigada, meu amor, é um privilégio podermos, ao longo desses 17 anos, sonharmos juntos os sonhos um do outro e nos alegrarmos juntos também na realização de cada um deles. Esse doutoramento é nosso.

Agradeço aos meus filhos, Caio e Noah, a compreensão por, muitas vezes, a mamãe estar estudando. Vocês me inspiram a ser e a buscar a minha melhor versão.

Agradeço à minha mãe por sempre me impulsionar a caminhar mais, a acreditar mais e a nunca desistir. Obrigada, mãe, pelo entusiasmo em partilhar comigo essa conquista que também é sua.

Agradeço às minhas irmãs, Fernanda e Fabiana, pela acolhida nos momentos de desafios e de cansaço, pelas palavras de ânimo e de encorajamento. É privilégio ter vocês na minha vida.

À minha prima Alice, obrigada pelo apoio, pela dedicada colaboração e incentivo sempre.

Agradeço ao meu amigo e colega de profissão, Tiago Paluma, que despertou em mim esse sonho, e me fez buscá-lo e acreditar que era possível.

Agradeço ao meu amigo, Lourenço Migliorini, por partilhar comigo todo o seu conhecimento, experiência e prática, como magistrado na Vara de Execuções Penais da comarca de Uberlândia, e, assim, contribuir na evolução dessa pesquisa.

Agradeço a todos os professores, presentes em minha caminhada educacional, a generosidade em compartilhar os seus conhecimentos e experiências.

Agradeço aos colegas todo o conhecimento construído em conjunto.

Por fim, agradeço a todos que, de alguma forma contribuíram para a realização desta pesquisa. Muito obrigada.

NAVES, Flávia Cunha Rios. **A Educação para Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade**. 186 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade de Uberaba, 2024.

RESUMO

O sistema carcerário brasileiro é conhecido por sua precariedade e superlotação, sendo que o número de presos vem crescendo ano após ano, razão pela qual se torna urgente a busca por respostas que auxiliem no sentido de minorar o avanço desses índices. A superlotação, bem como as péssimas condições de sua estrutura física, as situações de descaso e de maus tratos, também à própria cultura prisional, alimenta um contexto marcado pela violência e pela opressão. É por essa razão que a pesquisa em torno da Educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade merece atenção, tendo em vista que a oferta de uma Educação voltada à promoção do indivíduo preso e à sua ressocialização o afastaria do retorno à vida no cárcere, diminuindo, por sua vez, os índices de reincidência. Assim, a presente pesquisa de doutoramento foi desenvolvida na linha de Processos Educacionais e seus Fundamentos, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba, e se integra a um projeto mais amplo intitulado “Cela de aula: estudos sobre a Educação escolar em espaços de restrição/privação de liberdade”. A tese teve como objetivo geral verificar se e como a Educação escolar desenvolvida em espaços de privação de liberdade cumpre a função social de ser instrumento de transformação na vida desses jovens e adultos encarcerados. Os objetivos específicos foram: analisar as previsões legais que garantem o acesso à Educação nesse contexto; compreender, a partir de fontes documentais, como se dá o processo educacional escolar em estabelecimentos prisionais; discutir o estado do conhecimento sobre a Educação nesses espaços, identificando, nas produções analisadas, os principais desafios para que esses jovens e adultos tenham o acesso à Educação; refletir, em uma perspectiva freireana, sobre a Educação enquanto prática social humanizadora e transformadora; refletir sobre possíveis alternativas favorecedoras de uma formação inclusiva e emancipatória no decorrer do cumprimento da pena. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, desenvolvida em abordagem qualitativa, tendo como método investigativo a hermenêutica. Para tanto, recorreu-se a buscas nas bases de dados *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e ao estudo de documentos que disciplinam a questão. A pesquisa assumiu referencial teórico freireano, o que foi feito a partir de autores/as como Elenice Maria Cammarosano Onofre, Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin, Elionaldo Julião e, evidentemente, Paulo Freire. Como resultados, constatou-se que a realidade do sistema prisional envolve muitos desafios e paradoxos em relação à Educação da prisão e à Educação na prisão; o que torna extremamente árdua a tarefa de conciliar ideais de punição, Educação e ressocialização. Constatou-se também um abismo existente entre as previsões legais que garantem o acesso à Educação e sua efetividade prática; o que nos leva a crer que, diante de todas as particularidades que envolvem esse contexto, temos um longo caminho pela frente, a fim de que a Educação possa cumprir sua função social e ser, de fato, instrumento de transformação na vida dos jovens e adultos em situação de privação de liberdade.

Palavras-chave: Educação. Direito. Privação de liberdade. Ressocialização. Transformação.

ABSTRACT

Brazilian prison system is known for its precariousness and overcrowding, and the number of prisoners has been growing year after year, which explains the urgency of the searching for solutions and answers that could help reduce the progress of these indices. Overcrowding, associated with poor conditions of its physical structure, situations of neglect and mistreatment, as well as the prison culture itself, contribute to feeding even more a context that is marked by violence and oppression. It is for this reason that research on education for young people and adults in deprivation of liberty deserves attention, given that the offer of an education focused on promoting the imprisoned individual and his resocialization would remove him from the return to life in jail, reducing, in turn, the recurrence rates. Thus, the present doctoral research was developed in the line of research called “Educational Processes and its Foundations”, in the Graduate Program in Education at the University of Uberaba, and is part of a broader project entitled “Classcell: Studies on Education School in Spaces of Restriction/Deprivation of Liberty”. The general objective of the thesis was to verify if and how school education developed in spaces of deprivation of liberty fulfills the social function of being an instrument of transformation in the lives of these incarcerated youths and adults. The specific objectives were: to analyze the legal provisions that grant access to education in this context; to understand, from documentary sources, how the school educational process takes place in prisons; to discuss the state of knowledge concerning education in those spaces, identifying, through the written productions analyzed, the main challenges faced by these young people and adults in pursuit of access to education; to reflect, from a Freirean perspective, on education as a humanizing and transformative social practice; to reflect upon possible alternatives that may favor an inclusive and emancipatory education during the serving of the sentence. In order to achieve these goals, a bibliographic and documental research was developed in a qualitative approach. Therefore, searches were carried out in the Scientific Electronic Library Online (SciELO) and the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD) databases, and the study of documents that govern the issue was done. The research was based on a Freirean theoretical framework, and took into account the assumptions proposed by authors such as Elenice Maria Cammarosano Onofre, Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin, Elionaldo Julião, among others. The results show that the reality of the prison system involves many challenges and paradoxes regarding both prison education and education in the prison, which makes the task of reconciling ideals of punishment, education and resocialization extremely arduous. There was also the evidence of a gap between the legal provisions that guarantee access to education and its practical effectiveness, which leads us to believe that we have a long way ahead, in order for education to fulfill its social function, and to be in fact an instrument of transformation in the lives of young people and adults in a situation of deprivation of liberty.

Keywords: Education. Law. Deprivation of liberty. Resocialization. Transformation.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: <i>Scientific Electronic Library Online</i> (SciELO)	31
Tabela 2: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)	39

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Artigos selecionados na base de dados da SciELO.....	32
Quadro 2: Trabalhos selecionados na base de dados da BDTD.....	40

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Acre
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BRASED	Thesaurus Brasileiro da Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
CF	Constituição Federal
CIBEC	Centro de Informação e Biblioteca em Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNJ	Conselho Nacional de Justiça
CNPCP	Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária
CP	Código Penal
DEPEN	Departamento Penitenciário
DJ	Diário da Justiça
DPLP	Dicionário Priberam da Língua Portuguesa
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENSP	Escola Nacional de Saúde Pública
FIOCRUZ	Fundação Oswaldo Cruz
HC	Habeas Corpus
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
L.	Lei
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEP	Lei de Execução Penal
MG	Minas Gerais
MOVA	Movimento de Alfabetização
MT	Mato Grosso
ONU	Organização das Nações Unidas
PAS	Programa de Alfabetização Solidária
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PUC	Pontifícia Universidade Católica
SC	Santa Catarina
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SISDEPEN	Sistema de Informações do Departamento Penitenciário Nacional
STJ	Superior Tribunal de Justiça
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná

SUMÁRIO

PREÂMBULO	10
INTRODUÇÃO	12
1 SOBRE A CAMINHADA: ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	18
1.1 O MÉTODO COMO CAMINHO	18
1.2 ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS	22
1.3 BREVE ESTADO DO CONHECIMENTO: O QUE DIZEM AS PRODUÇÕES ACERCA DA EJA EM SITUAÇÃO DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE	30
2 A EDUCAÇÃO EM ESPAÇOS DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE: PARA QUEM? POR QUÊ? PARA QUÊ?	43
2.1 DIREITO SIMBÓLICO: AS PREVISÕES LEGAIS QUE GARANTEM O ACESSO À EDUCAÇÃO E SUA (IN) EFETIVIDADE EM SE TRATANDO DE JOVENS E ADULTOS EM SITUAÇÃO DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE	43
2.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA	51
2.3 A EDUCAÇÃO EM ESPAÇOS DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE, PARA QUEM? POR QUÊ? PARA QUÊ?	61
3 O DESAFIO DE ENFRENTAR A CONTRADIÇÃO ENTRE PUNIR, EDUCAR E RESSOCIALIZAR: A EDUCAÇÃO NA PRISÃO E DA PRISÃO	85
3.1 A ORIGEM DA PENA, SUA EVOLUÇÃO HISTÓRICA E ALGUNS DESAFIOS ATUAIS E DE SEMPRE: A FINALIDADE DA PENA	85
3.2 A FINALIDADE DA PENA	96
4 A “CELA DE AULA” E OS SEUS PARADOXOS NA PERSPECTIVA DE UMA EDUCAÇÃO PROBLEMATIZADORA	116
4.1 ENTRE DESAFIOS E CONFLITOS	116
5 REFLEXÕES, ANÁLISES E PROVOCAÇÕES: UM LUGAR SEM RECURSO APARENTE	135
5.1 UM LUGAR SEM RECURSO APARENTE	135
5.2 UM OLHAR FREIRIANO, UM MOVIMENTO PARA “O SER MAIS”	140
CONSIDERAÇÕES FINAIS	164
REFERÊNCIAS	174

PREÂMBULO

Sou Flávia Cunha Rios Naves, mulher, branca; casada há 16 anos com o Christiano Savastano Naves; mãe de dois filhos: Caio e Noah, com 13 e 8 anos, respectivamente. Sou docente na Universidade Federal de Uberlândia desde o ano de 2009, nas disciplinas de Direito Penal e Criminologia, da Faculdade de Direito Professor Jacy de Assis. Foi também nessa Universidade que eu me formei no início de 2000, sequer imaginando, àquela época, a minha alegria em poder retornar, alguns bons anos depois, na condição de educadora.

A escolha da graduação, creio eu, deveu-se muito a uma certa influência, ainda que de forma inconsciente, do meu pai, Promotor de Justiça aqui em Minas Gerais, já falecido, por quem nutro profunda admiração. Soma-se a isso o fato de ser uma pessoa argumentativa, ciente da minha condição de privilégio na sociedade, seja pelo meu tom de pele, pelas oportunidades de acesso à educação ao longo da vida e seus desdobramentos, pela profissão, pelos vínculos familiares, dentre outros. Justamente, sempre me despertou interesse a defesa dos direitos de uma parcela da população, muitas vezes excluída da sociedade: os marginalizados, os menos favorecidos, os vulneráveis.

Na minha formação, o princípio da isonomia, também conhecido como princípio da igualdade, como apregoadado no artigo 5, *caput*, da Constituição Federal, evidencia-se com um peso muito forte. Refere-se ele à aplicação da lei, de modo igualitário, a todos, indistintamente; porém, considerando as desigualdades do caso concreto. É nesse sentido que, em seu contexto formal, vislumbra a aplicação da lei para todos, independente de condições econômicas, sociais, de gênero, religiosas, dentre outras. Contudo, em seu aspecto material, é preciso considerar as diferenças e as desigualdades entre as pessoas a fim de que a norma alcance todos da forma mais igual possível. Meu olhar sempre esteve atento a isso, às contradições do mundo real, onde a lei alcança, muitas vezes, um e despreza outros; dessa forma, todas as temáticas voltadas à inclusão social me chamavam e ainda me chamam bastante a atenção.

O Doutorado chegou como um grande desafio, por se tratar de uma área diversa da minha; contudo, desde o início, apresentou-se apaixonante, instigante, porque me conduzia por trilhos jamais percorridos antes; como, por exemplo, o caminho rumo às lições freireanas pelas quais me apaixonei. O olhar humano, intencional, voltado à valorização do homem, à sua humanização e emancipação, levou-me a questionar a função social da educação; até então, compreendida por mim de forma restrita, muitas vezes, relacionada à figura da sala de aula, à

ideia da alfabetização, do domínio da leitura e da escrita, a uma relação mais tradicional entre aluno e professor, entre outros. Dessa forma, o curso tem me proporcionado angariar valores e conhecimentos que me permitem hoje um novo olhar, uma nova prática frente à realidade que me cerca.

O tema da minha pesquisa, “A educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade”, surgiu em um segundo momento, a partir de um trabalho realizado em uma das disciplinas do curso de doutorado. Ao desenvolver o trabalho, dei-me conta de que esse era o meu tema, era a respeito do que eu gostaria de ler, de me aprofundar, de questionar; era o que me instigava, provocava-me, levava-me a grandes reflexões sobre os paradoxos existentes entre uma educação problematizadora, humanista e os espaços prisionais arraigados a uma cultura hostil e opressora. Dessa forma, a alteração da temática a ser trabalhada me permitiu unir um pouco da minha experiência como professora de Direito Penal, trabalhando há alguns anos, ainda que de forma teórica, com a aplicação da pena, seus princípios, conceitos e finalidades, à área da educação, sobretudo, sob o olhar freireano, que tanto me encanta.

Enfim, os últimos anos têm sido dedicados a esta pesquisa, que, a meu ver, justifica-se pela sua relevância social, tendo em vista que a educação se apresenta como uma das propostas de emancipação humana e, nesse sentido, deveria ser acessível a todos, observando-se, para tanto, o princípio da isonomia, inclusive no que tange àqueles que se encontram privados do seu direito de ir e vir, muitas vezes, confundido como direito de liberdade.

Percebo que pensar em liberdade humana não se restringe à liberdade de locomoção, mas liberdade para pensar, criticizar, fazer escolhas, decidir e, acima tudo, liberdade para ser. Este estudo, ao qual me dedico, visa favorecer o encontro de um novo caminho no sentido de resgatar, através da educação, a dignidade humana de jovens e adultos em situação de privação de liberdade, enfatizando a sua importância, os seus benefícios e a necessidade de superarmos o abismo existente entre a teoria e a prática.

INTRODUÇÃO

No Brasil, o número de presos, até junho de 2023, alcançava o marco de 839.672 pessoas de acordo com as informações do SISDEPEN – ferramenta de coleta de dados do sistema penitenciário brasileiro que, a cada ciclo de seis meses, torna públicas informações referentes a esses dados estatísticos. De acordo com o último levantamento, esse número se refere ao total de indivíduos presos; dentre os quais, 649.592 pessoas se encontram em unidades prisionais físicas e 190.080, sujeitas a prisão domiciliar, com ou sem tornozeleira eletrônica (SISDEPEN, 2023).

Encarceramos muito, encarceramos mal e em péssimas condições, sendo que essa realidade só se agrava com o passar do tempo e da quantidade de pessoas presas. A superlotação carcerária, por sua vez, anda acompanhada de maus tratos, celas coletivas que se confundem com um enjaulamento humano, onde os presos se amontoam, muitas vezes, no chão, em um ambiente onde proliferam doenças, ao mesmo tempo, em que lhes faltam médicos e outros profissionais da área da saúde. A superlotação carcerária também atrai violência, morte, rebeliões, motins, disputas internas cada vez mais acentuadas, colocando em risco a segurança local e a de todos que ali transitam.

Assim, ciente de que hoje o índice de reincidência é altíssimo - o que reflete no crescimento da população carcerária no país -, respostas que auxiliem no sentido de minorar o avanço desses índices, tornam-se urgentes. Por essa razão, comprova-se a importância de se valorizar a educação oferecida ao preso, tendo em vista que ela, a educação, caminha lado a lado com a ideia da ressocialização, que, por sua vez, gera reflexos na reincidência. Em outras palavras, a oferta de uma educação de qualidade, ou seja, de excelência, no sentido de ser aquela que atinge a sua finalidade, compreendida como uma educação voltada à promoção do indivíduo preso e à sua ressocialização, gera impacto a partir do momento em que a reintegração social o afasta do retorno à vida no cárcere.

A educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade é um tema envolvente porque se relaciona com várias outras temáticas igualmente atuais; como, por exemplo, a condição carcerária brasileira, a sua superlotação - como já mencionado -, suas carências estruturais, o seu público alvo, a forma como vivem os presos, o descaso ao qual são submetidos, os reflexos daí advindos, entre outras. Assim, falar em educação em espaços com características tão peculiares é desafiador na medida em que se descortina, a partir daí, uma realidade cheia de contradições, para muitos uma realidade distante, porque diz respeito a uma

parcela da população excluída, que carrega o rótulo e o estigma de ser o sujeito somente um condenado, detentor de uma única história. Enfim, pensar educação para essas pessoas requer o entendimento de que, com uma sentença condenatória, elas perdem temporariamente seu direito de liberdade, mas, apesar de terem suspenso o seu direito de ir e vir, possuem garantias em relação a todos os outros, sendo a educação apenas um deles, num universo muito maior, que abrange a dignidade da pessoa humana. Por essa razão, entendemos, como Marc De Maeyer (2011), ser um equívoco buscarmos razões ou explicações para a oferta da educação no contexto prisional, pois, ainda que se tente justificá-la com argumentos tais como sendo uma forma de ocupação para os detentos, evitando o ócio, por exemplo, ou atribuir-lhe o benefício da ressocialização, ainda sim, estaríamos incorrendo em erro, visto que educação é direito e fim.

Portanto, reconhece-se a importância da educação para todos ao longo da vida, qualquer que seja a fase da vida ou o contexto vivido (De Maeyer, 2011), mais especificamente, aqui, no que concerne a jovens e adultos em situação de privação de liberdade. Contudo, materializar essa ideia traz enormes desafios, a começar pela própria essência da educação, como um conceito que se estende para além de livros e salas de aula, mas que é entendido como prática transformadora, com o objetivo de promover a conscientização, por meio da educação como prática da liberdade. Contudo, se, por um lado, a educação é compreendida como ferramenta para emancipação, por outro, ela esbarra na cultura prisional, que rema em sentido totalmente oposto, com o objetivo de calar o preso e fazê-lo se adaptar à realidade carcerária. Em outras palavras, poderíamos assim dizer que a educação liberta, ao passo que a cultura prisional escraviza, cala, aprisiona, e o maior desafio é “encontrar caminhos para o desenvolvimento de uma educação emancipadora em um espaço historicamente marcado pela cultura da opressão e repleto de contradições: isola-se para (re)socializar, pune-se para reeducar” (Onofre, 2020, p. 241).

Esse quadro faz com que a educação em espaços de restrição ou de privação de liberdade suscite muitos questionamentos e debates. Nos limites do trabalho aqui proposto, interessa-nos responder à seguinte questão de pesquisa, que julgamos primordial: é possível que, em um ambiente com características tão opressoras como os estabelecimentos prisionais, a escola atinja a sua função social no sentido de ser instrumento de transformação na vida daqueles jovens e adultos que ali se encontram em encarceramento?

A partir dessa questão, outras indagações podem ser encadeadas: como o processo educacional se configura em um ambiente com características tão específicas como os espaços de restrição de liberdade? Quais são os principais desafios para que esses jovens e adultos

tenham o acesso à educação e, em tendo esse acesso garantido, de que forma ela se efetiva e lhes é apresentada? Quais são as demandas exigidas para esse tipo de trabalho? Quais são os conflitos existentes nesse campo? De que modo a educação e a ideia de ressocialização do preso relacionam-se entre si?

Isso posto, a presente pesquisa assume como objetivo geral verificar se e como a educação escolar desenvolvida em espaços de privação de liberdade cumpre a função social de ser instrumento de transformação na vida dos jovens e adultos apenados. Para alcançar esse objetivo mais amplo, propomo-nos a: analisar as previsões legais que garantem o acesso à educação de jovens e adultos em situação de privação de liberdade; compreender, a partir de fontes documentais, como se dá o processo educacional escolar em estabelecimentos prisionais; discutir o estado do conhecimento sobre a educação de jovens e adultos em espaços de privação de liberdade, identificando, nas produções analisadas, os principais desafios para que essas pessoas tenham o acesso à educação; refletir, por uma perspectiva freireana, sobre a educação enquanto prática social humanizadora e transformadora; refletir sobre possíveis alternativas favorecedoras de uma formação inclusiva e emancipatória no decorrer do cumprimento da pena.

Para o alcance dos objetivos elencados, recorreremos ao método hermenêutico e à pesquisa bibliográfico-documental em abordagem qualitativa. Esta opção se deve tanto ao fato de que tivemos dificuldade para ter acesso à população em questão, quanto às possibilidades representadas pela pesquisa bibliográfica, vista por Maria Marly Oliveira (2013, p. 69) como uma modalidade em que é possível fazer o “estudo direto em fontes científicas, sem precisar recorrer diretamente aos fatos/fenômenos da realidade empírica”. Assim, a pesquisa bibliográfica se deu a partir de um processo de leituras referentes ao corpus teórico da pesquisa, bem como de buscas realizadas nas bases de dados da Scientific Electronic Library Online (SciELO) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Quanto à pesquisa documental, não menos importante para o que nos propusemos a fazer, caracteriza-se “pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação” (Oliveira, 2013, p. 69). No caso em tela, procuramos seguir as orientações de Cellard (2008) para analisar questões referentes à temática na Constituição Federal (Brasil, 1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996), na Lei de Execução Penal (Brasil, 1984), que disciplinam mais diretamente o assunto, entre outros documentos.

Os dados foram analisados à luz do referencial teórico, que se sustenta em Paulo Freire e em autores/as de inspiração freireana, dedicados à educação em espaços de restrição de liberdade, como Elenice Maria Cammarosano Onofre, Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin, Elionaldo Julião, entre outros/as. Por essa perspectiva, a educação pode ser compreendida como prática social, como processo contínuo e permanente de transformação, tendo em vista que todos nós, mulheres e homens, livres ou presos, somos marcados pelo fato de sermos inacabados, inconclusos e, por essa razão, incluídos em um processo de elaboração e edificação constante, em que nos educamos mutuamente a partir da convivência e das relações estabelecidas uns com os outros.

Ao longo de suas obras, Freire nos mostra o homem como um ser relacional, que interage no mundo e com o mundo; o que o torna diferente dos animais, por exemplo, é o fato de não apenas estar no mundo e agir orientado por seus reflexos e impulsos, mas também a capacidade de estar no mundo, relacionar-se e interagir com ele e com as pessoas que ali estão, de forma reflexiva. Por essa razão, o autor destaca a possibilidade de o homem ser um agente transformador da realidade, não se contentando com uma posição meramente passiva, de “simples adaptação, acomodação ou ajustamento” (Freire, 2020a, p. 41).

Nessa linha de raciocínio, conclui o entendimento de que nós, homens e mulheres, educamo-nos em todo o tempo, nas relações que se estabelecem, na troca de experiências e vivências, no diálogo, na comunhão, no relacionamento, sendo que nos encontramos simultaneamente nas condições de professor e aprendiz, razão pela qual não há que se falar em um saber absoluto, ou uma ignorância absoluta, pois sempre encontramos no outro uma fonte de saber, seja ele o homem ou a mulher, o professor ou o aluno, o que goza da própria liberdade ou o privado do próprio direito de ir e vir.

Interessa-nos identificar, na literatura e nos documentos em análise, a possibilidade ou não de experimentar dessa prática social relevante, humanizadora, nos espaços de privação de liberdade. Nesse contexto, não se deveria negar ao preso a própria identidade, uma vez que ele se constitui fonte originária de saber e assume um papel importante na educação, na medida em que aprendemos com diferentes tipos de saberes. Ademais, dever-se-ia pensar para essas pessoas a educação como um processo contínuo, permanente, que vá além da situação provisória de detentos, para enxergá-las como pessoas capazes de se transformarem e de alterarem suas rotas (Onofre, 2020). Contudo, De Maeyer acaba se questionando, “como a prisão, que é antieducativa em si, pode oferecer às pessoas, uma possibilidade de contar com

aprendizados úteis no seu momento presente e que lhes servirão até a sua saída?” (De Mayer, 2013, p. 33).

A educação é prevista no Brasil, como um direito, inicialmente no Artigo 6º da Constituição Federal (Brasil, 1988), sendo que, no mesmo diploma legal, o Artigo 205 menciona o seguinte: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (*idem*, p. 79). Outros dispositivos legais visam igualmente disciplinar o assunto; como, por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96) (Brasil, 1996) e a Lei de Execução Penal (L. 7.210/84) (Brasil, 1984). Contudo, podemos observar que a simples previsão legal mostra-se insuficiente para alcançar seus objetivos, de modo que a educação e seu acesso, nesses estabelecimentos penais, revelam-se mínimos e enfrentam várias dificuldades, tais como falta de estrutura (Sant’Anna, 2014), a exemplo, sala de aula adequada, metodologia de ensino alinhada ao público alvo (Duarte; Pereira, 2017) e material didático apropriado (Onofre; Julião, 2013), tendo em vista que não são raras as vezes em que se utiliza material destinado a crianças para alfabetizar adultos, sem contar a ausência de materiais básicos como lousa, quadro, giz e papel. Outro desafio comum diz respeito à organização, ao comportamento de alguns funcionários, que, em alguns casos e por vezes, não compreendem e não apoiam a educação nesses espaços, bem como a heterogeneidade dos alunos. Como nos mostra Onofre (2009, p. 7-8), “há os que pararam há 10, 15, 30 anos e os que nunca foram à escola”. Por último, enfrenta-se também a ausência de capacitação profissional (*ibidem*), bem como o déficit de pedagogos que possam atuar em conjunto com os professores, sendo esses apenas alguns dos muitos desafios encontrados nesse campo (Duarte; Pereira, 2017). É diante de tal quadro, marcado por tantos desafios e questionamentos, que a presente pesquisa se desenvolve.

A tese se encontra organizada em cinco seções além das Considerações finais. Na primeira, referente à Introdução, apresentamos nossas intenções de pesquisa, destacando a questão condutora, os objetivos gerais e específicos e as justificativas para o trabalho empreendido. Iniciamos o capítulo 1 discorrendo sobre o método da pesquisa e as estratégias metodológicas adotadas. Na sequência, apresentamos um estudo do estado do conhecimento produzido a partir de buscas em duas bases de dados.

No capítulo 2, abordamos as previsões legais que garantem o acesso à educação e sua (in)efetividade em se tratando de jovens e adultos em situação de privação de liberdade; a seguir

uma contextualização sobre a EJA e a sua história no que se refere aos espaços prisionais. Por fim, no mesmo capítulo, discutimos a educação em espaços de privação de liberdade.

No capítulo 3, intitulado “O desafio de enfrentar a contradição entre punir, educar e ressocializar: a educação na prisão e da prisão”, buscamos compreender como o processo educacional se configura em um ambiente com características tão específicas como as presentes nos estabelecimentos prisionais. Nesse sentido, abordamos a origem e a finalidade da pena, o seu alcance, a sua forma de cumprimento, os seus destinatários, as especificidades do contexto prisional, bem como os desafios e paradoxos entre punir, educar e ressocializar. Por fim, tratamos da dicotomia existente entre a educação na prisão e da prisão.

Na quinta seção, capítulo 4, “A ‘cela de aula’ e os seus paradoxos na perspectiva de uma educação emancipatória”, identificamos, a partir da literatura, os principais desafios para que esses jovens e adultos tenham o acesso à educação, assim como os conflitos mais relevantes existentes nesse campo. Nesse sentido, o capítulo também assume o objetivo de discutir a educação enquanto prática social humanizadora e transformadora nos espaços de privação de liberdade, e ainda a sua relação com a ideia da ressocialização do preso.

No capítulo 5, “Reflexões, análises e provocações: um lugar sem recurso aparente”, buscamos, como o próprio nome diz, tecer algumas considerações acerca da importância de uma formação inclusiva em um espaço onde, aparentemente, não há recurso algum que favoreça essa prática; nele questionamos a possibilidade ou não de se experimentar a educação escolar enquanto prática social humanizadora e transformadora em espaços de privação de liberdade.

1 SOBRE A CAMINHADA: ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A metodologia de pesquisa indica o caminho a ser percorrido ao longo do trabalho a fim de encontrar as respostas para o problema de pesquisa, sendo importantes, por essa razão, esclarecimentos acerca dos métodos e das técnicas utilizadas, bem como a exposição do referencial teórico a partir do qual se estrutura a pesquisa.

Nesse sentido, destacamos a nossa opção por recorrermos ao método hermenêutico e à pesquisa bibliográfico-documental em abordagem qualitativa.

Assim, a pesquisa bibliográfica se deu a partir de um processo de leituras referentes ao corpus teórico da pesquisa, bem como de buscas realizadas nas bases de dados da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Quanto à análise documental, uma técnica interessante na pesquisa qualitativa, seja complementando os dados e as informações colhidas a partir de outras técnicas, seja elucidando aspectos novos de um determinado tema ou problema, foi ela utilizada com vistas a analisar questões referentes à temática na Constituição Federal (Brasil, 1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996), na Lei de Execução Penal (Brasil, 1984), que disciplinam mais diretamente o assunto, entre outros documentos.

Por fim, no que diz respeito aos pressupostos teóricos que assumimos para a realização do trabalho, é importante também salientar que nos inspiramos nas obras de Paulo Freire, para quem a educação pode ser compreendida como prática social, como processo contínuo e permanente de transformação, tendo em vista que somos seres inconclusos e, por essa razão, incluídos em um processo de edificação constante, em que nos educamos uns aos outros, em todo o tempo, em todos os lugares, a partir da convivência e das relações estabelecidas. Nessa mesma linha de pensamento, apoiamo-nos também em outros autores de referência na área da educação em espaços de privação de liberdade, como Elenice Maria Cammarosano Onofre, Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin, Elionaldo Julião, entre outros/as.

1.1 O MÉTODO COMO CAMINHO

A presente pesquisa assume como objetivo geral verificar *se* e *como* a Educação escolar desenvolvida em espaços de privação de liberdade cumpre a função social de ser instrumento de transformação na vida dos jovens e adultos em situação de privação de liberdade. Para

alcançar esse objetivo proposto, recorreremos à pesquisa bibliográfica e à análise documental para refletir sobre a educação escolar desenvolvida nesses espaços, pautando a nossa escolha pelo método hermenêutico.

A hermenêutica é uma palavra de origem grega que quer dizer arte ou técnica de interpretar, esclarecer, expressar, traduzir, explicar um texto, um discurso, uma narrativa, sendo o seu sentido original relacionado à Bíblia. Por essa razão, consistia em revelar o sentido dos livros e textos sagrados, ou seja, referia-se ao conhecimento das escrituras, visando alcançar o sentido das palavras de Deus. Dessa forma, de acordo com Viviane Magalhães Pereira (2012), por muito tempo, conceituaram a hermenêutica como uma teoria da interpretação bíblica, pela crença de que se fazia necessário um conjunto de regras adequadas especificamente para esse fim, para a exegese das escrituras. Assim, os estudiosos, buscando ampliar os seus conhecimentos e o domínio do Evangelho, valiam-se do uso da hermenêutica como forma não somente de compreensão, difusão e propagação dos princípios e valores cristãos, mas também como meio de se promover uma abordagem crítica no que se refere a assuntos e acontecimentos do dia a dia. Em outras palavras, podemos dizer que um dos aspectos importantes da hermenêutica se situa no fato de nos levar a uma leitura mais aprofundada dos textos e nos ensinar não somente a ler, mas também o fazer de forma crítica.

[...] A maioria daqueles que se deparam com a palavra “hermenêutica” logo a associa à técnica que tem por objetivo a interpretação de textos religiosos, jurídicos ou literários. Isto é, a concebe apenas como uma ferramenta, a qual, aliada à filologia e à gramática, por exemplo, pode tornar a linguagem dos textos obscuros mais acessível. Foi na Modernidade, porém, que o termo “hermenêutica” foi empregado de modo mais abrangente, deixando de ser simplesmente uma teoria da exegese de textos para se tornar uma “ciência geral da interpretação”. Com essa mudança, as teorias hermenêuticas deixaram de analisar os seus objetos isoladamente, para considerá-los como produtos daquelas atividades que são genuinamente humanas, como é o caso da produção de textos, e, portanto, interligados aos seus autores e à época em que eles surgiram (Pereira, 2012, p. 15).

Enfim, a hermenêutica tradicional se voltava principalmente ao estudo de textos religiosos, mas também foi estendida a textos jurídicos e literários; por outro lado, a hermenêutica moderna, considerada também como contemporânea, vai além, não se limita a uma abordagem vinculada a textos escritos, mas abarca, segundo essa perspectiva, tudo que existe no processo interpretativo. Assim, nas lições de Pilar de Moraes Sidi e Elaine Conte (2017, p.1945),

A hermenêutica pode ser compreendida como a maneira pela qual interpretamos algo no movimento que interessa e constitui o ser humano, de formar-se e educar-se. A interpretação decorre de um texto, um gesto, uma atitude, uma palavra de abertura e relação com o outro, que é capaz de se comunicar, de interagir. A hermenêutica busca uma reflexão e uma compreensão sobre aquilo que vemos, lemos, vivenciamos, criando uma cultura imersa em diferentes tradições e experiências. Implica também na forma como realizamos um movimento para nós (re) conhecer a partir das experiências no mundo, ou seja, na medida em que interpretamos algo, relacionamos diretamente com a visão de mundo que temos, advindas de nossas experiências anteriores.

Não é outro o entendimento de Ingvild Saelid Gilhus (2016) quando destaca a expansão do campo de atuação da hermenêutica, de modo a não somente abranger textos de várias culturas, mas também se aplicar a outros objetos não escritos; como, por exemplo, “artes, dramas, fotografias e filmes, e àquelas expressões análogas a textos, como discursos e comunicações não verbais – na prática é aplicada a qualquer sistema de códigos e processos geradores de sentidos” (*idem*, p. 2).

Dessa forma, podemos dizer que a hermenêutica está associada à interpretação e à compreensão de textos escritos, palavras, também de gestos, comportamentos, atitudes e tudo o mais que possa ser passível de interpretação, análise e compreensão.

Ao abordar a temática, Gilhus (2016) o faz explicando que esse método científico, que pode ser combinado com a maioria dos outros métodos, visa expressar, traduzir, interpretar textos e outras expressões, tendo como fim a compreensão de significados daí advindos, a partir da leitura e releitura dos materiais que constituem as fontes para tal abordagem, lembrando que nenhuma interpretação é definitiva, pressupondo sempre um diálogo entre as partes e o todo, entre o pesquisador e o material. Nesse sentido, enumera algumas diretrizes para a utilização desse método de pesquisa; a exemplo, a leitura lenta e detalhada de um texto quando este for a fonte para a hermenêutica, pois as várias leituras darão origem à extração de informações variadas e possibilidades outras, tendo em vista que os preconceitos iniciais do leitor vão se dissipando em cada leitura, permitindo novas e valiosas interpretações. Uma segunda diretriz diz respeito à importância de se explorar a linguagem e o contexto inerente ao texto a fim de se estabelecer uma contextualização adequada, seguida da necessidade de buscar possibilidades de comparações culturais. Por fim, enumera, como última das três diretrizes, a consciência de que os significados dos textos estão sempre em movimento, havendo, pois, necessidade de identificar os interesses promovidos no texto e, se possível, efetivar a formulação de novas perguntas a um texto, buscando extrair dele todos os seus significados.

A mesma autora ainda cita Frierich Schleiermacher e Hans-Georg Gadamer como exemplos de alguns dos nomes mais significativos na moderna história da hermenêutica, sendo que o primeiro compreendia a importância de interpretar as partes em conjunto com o todo, buscando a captação da vontade original do seu autor, enquanto o último compreendia que, nesse processo de interpretação, o leitor (pesquisador) carrega consigo uma gama de preconceitos que acabam sendo projetados no texto num primeiro momento, sendo revisados à medida que o sujeito aprofunda, adentra e estuda o próprio texto (Gilhus, 2016).

Nesse sentido, cumpre reconhecer que, nesse primeiro encontro com o texto, o intérprete traz consigo os seus vários conceitos, seus próprios significados, sua cultura, sua visão de mundo, que se confronta com o universo do texto, abrindo uma nova janela a partir da fusão desses dois mundos. Contudo, não menos relevante se mostra compreender a importância da interação entre as partes do texto e o seu todo nesse processo de interpretação.

Enfim, devido à necessidade de se buscar um método que desse suporte ao nosso trabalho investigativo, recorreremos a uma pesquisa qualitativa, em educação, com abordagem hermenêutica, compreendendo a necessidade de, por vezes, mergulhar na cultura local, ainda que indiretamente, como é o nosso caso, a fim de conhecer a fundo o campo pesquisado. E, nesse sentido, reconhecemos a importância da hermenêutica no processo de análise dos dados e dos textos que corroboram para a elucidação e a descrição de uma determinada realidade, de um determinado contexto, da nossa realidade, do nosso contexto. Corroboram esse entendimento Marcos Saiandi Casado e Antônio Basílio Novaes Thomaz de Menezes (2020, p. 48) para quem,

A hermenêutica como recurso metodológico para pesquisadores que atuam nos campos específicos da história da educação ou da história das ideias pedagógicas é um instrumento bastante valioso. [...] mesmo que as pesquisas nesse campo sejam realizadas dentro de outras perspectivas metodológicas, nada impede o socorro à hermenêutica, seja como um recurso auxiliar, seja como um instrumento a ser combinado com outros métodos.

Interessante que Sidi e Conte (2017) entendem que todas as pesquisas educacionais, de uma certa forma, apresentam, em algum momento uma abordagem hermenêutica, em alguma de suas fases ou em várias delas, “seja na fase da construção do problema de pesquisa, na interpretação de dados, na construção do referencial teórico ou em virtude das articulações contextuais, a hermenêutica está inserida” (*idem*, p. 1952). E concluem no sentido de que,

A hermenêutica enquanto atitude de pesquisa e metodologia no campo da educação oferece valiosos recursos para a interpretação textual e discursiva, bem como amplia e aprofunda visões de mundo, tendo como foco os contextos da interação que se quer (re) conhecer na realidade vital. Tal compreensão hermenêutica serve para investigar a natureza, as finalidades e os processos necessários a práxis educativa, intencionando propor a realização desses processos nos vários contextos em que as práticas ocorrem (*ibidem*).

Assim, diante do que foi exposto, optamos, para o alcance dos objetivos elencados, pela associação do método hermenêutico com a pesquisa bibliográfico-documental desenvolvida em abordagem qualitativa. Como exposto na Introdução, essa opção se deve tanto ao fato de que tivemos dificuldade para ter acesso direto à população em questão, quanto às possibilidades representadas pela pesquisa bibliográfica, vista por Maria Marly Oliveira (2003, p. 69) como uma modalidade em que é possível fazer o “estudo direto em fontes científicas, sem precisar recorrer diretamente aos fatos/fenômenos da realidade empírica”.

1.2 ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

Uma pesquisa se inicia com um tema e uma pergunta a ser respondida, ou seja, uma dúvida para a qual se almeja encontrar respostas, ainda que provisórias. Sendo assim, pesquisar significa caminhar no sentido de responder à questão proposta, sendo que, para desenvolver essa caminhada, para percorrer esse trajeto, é preciso um mínimo de conhecimento sobre o assunto. Nesse sentido, Juliana Francelino e Flavinês Rebolo (2022) consideram a pesquisa bibliográfica preliminar como uma etapa anterior a qualquer pesquisa científica, compreendendo a importância de um estudo exploratório, com o objetivo de angariar informações e dados preliminares sobre o tema proposto. Assim, argumentam que, independentemente da espécie de pesquisa, da área do conhecimento, necessária se faz uma pesquisa bibliográfica prévia, visando alcançar dados atuais e significativos, relacionados ao campo de interesse da pesquisa.

Ao ensaiar uma exposição acerca da pesquisa bibliográfica, lembramo-nos da forma como Ana Paula Gonçalves Brito, Guilherme Saramago de Oliveira e Brunna Alvez da Silva (2021) trabalham a pesquisa bibliográfica no contexto da abordagem qualitativa, mencionando que a pesquisa qualitativa é essencialmente interpretativa, que os seus dados se mostram predominantemente descritivos na busca pela compreensão de um determinado fenômeno social, sendo que, nesse percurso, vários procedimentos e instrumentos podem ser utilizados

para a constituição e análise de dados. Assim, tomamos a pesquisa bibliográfica como uma de nossas opções, compreendendo a sua importância ao permitir que o pesquisador tenha contato direto com todo o conhecimento e as informações produzidas sobre um determinado tema. Podemos dizer que esse procedimento investigativo visa alcançar novas descobertas a partir de um conjunto de conhecimentos já elaborados, sendo que esse levantamento bibliográfico pode ser feito em livros, artigos, periódicos, “sites” da Internet e outros, em uma fase comumente conhecida como revisão de literatura.

Dessa forma, a pesquisa bibliográfica parte de um levantamento ou revisão de obras publicadas sobre um determinado tema ou uma determinada teoria, no sentido de dar ora um embasamento a um trabalho ou pesquisa científica, ora uma direção ao pesquisador, que terá a oportunidade de leitura, estudo, análise e interpretação de todo um conjunto de dados e informações sobre uma temática específica de seu interesse e objeto de estudo. Por essa razão, reconhece-se a importância desse tipo de pesquisa na compreensão das teorias até então já desenvolvidas sobre um determinado assunto. De acordo com Gil (2002), por pesquisa bibliográfica entende-se a leitura, a análise e a interpretação de material impresso. Entre eles, podemos citar livros, documentos mimeografados ou fotocopiados, periódicos, imagens, manuscritos, mapas, entre outros.

Contudo, vale mencionar que a fonte da pesquisa bibliográfica reside em trabalhos acadêmicos; como, por exemplo, artigos científicos, teses e dissertações, ou seja, são fontes secundárias, que já foram objeto de estudo por outros pesquisadores. Sendo assim, ao recorrer a essa estratégia metodológica, o pesquisador terá em vista a resolução do seu problema de pesquisa, tomando por base respostas e resultados já obtidos e colhidos por outros.

É justamente o tipo de fonte de pesquisa que traça a linha de diferenciação entre a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental, sendo que a primeira, como acabamos de afirmar, volta-se para fontes secundárias, cujas informações já passaram pela análise e filtro de um pesquisador, enquanto a última parte da análise de fontes primárias; a exemplo, relatórios e publicações de órgãos públicos ou privados, estatísticas, dados governamentais e outros.

Isso posto, além das leituras que constituíram o *corpus* teórico, realizamos um estudo do estado do conhecimento. Para Norma Sandra de Almeida Ferreira (2002), este se define como uma estratégia de pesquisa de caráter bibliográfico na qual se assume o desafio de mapear e discutir a produção sobre uma determinada temática, “tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados”, bem como “de que formas e em que

condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos [...]” (Ferreira, 2002, p. 258).

Ainda sobre o tema, a mesma autora menciona o aumento no número de pesquisas conhecidas por estado do conhecimento, nos últimos anos, expondo que o que impulsiona o pesquisador, nesse sentido, é justamente a consciência de que não detém o domínio do conhecimento acerca da totalidade dos estudos, pesquisas e saberes em uma determinada temática (Ferreira, 2002).

Sobre o assunto, Francelino e Rebolo (2022) observam que esse tipo de pesquisa que “procura mapear, organizar e analisar a produção científica em uma determinada área do conhecimento” (*idem*, p. 2) é de suma importância a fim “de se conhecer o que já foi produzido sobre uma temática específica e, assim, contribuir com novas pesquisas e para o avanço do conhecimento” (*ibidem*). Segundo as autoras,

Pesquisas do tipo estado do conhecimento são consideradas um instrumento consistente de conhecimento, não apenas para quem o realiza, mas, também, para quem o utiliza para aprimorar seus trabalhos sobre um objeto de estudo proposto. Compreendemos que realizar um estado do conhecimento sobre produções acadêmicas e trabalhos científicos é de grande importância, uma vez que o avanço do conhecimento só será possível a partir do conhecimento do que já foi produzido (Francelino; Rebolo, 2022, p. 3).

Ainda de acordo com as mesmas autoras, as pesquisas do tipo estado do conhecimento se iniciaram no Brasil na década de 1980, referindo-se ao estado atingido pelo conhecimento; especificamente evidenciando, o conhecimento científico, ou seja, aquele cuja produção se origina a partir de uma pesquisa científica e seus métodos, podendo ser demonstrada ou comprovada por meio deles. Conceituam o estado do conhecimento como “uma revisão do conhecimento produzido sobre determinado tema e um percurso metodológico indispensável para desenvolver um processo de análise, tanto quantitativa como qualitativa, das pesquisas produzidas nas diversas áreas do conhecimento” (Francelino; Rebolo, 2022, p. 8). Contudo, observam que

O pesquisador que se propõe a realizar um trabalho com essa metodologia precisa estar ciente que não estará realizando apenas uma síntese de estudos anteriores, sobre o tema escolhido, mas deverá elaborar uma análise crítica desses estudos, compreendendo a produção e a evolução do conhecimento sobre o tema pesquisado. É a partir dessa análise crítica que o estado do conhecimento se torna relevante para a ciência (*idem*, p. 6).

Joana Romanowski e Romilda Ens (2006) se aproximam da temática quando discorrem sobre outra modalidade de pesquisa bibliográfica: o estado da arte. As autoras explicam que essa expressão advém de uma tradução literal do inglês, tendo por fim a produção de um levantamento acerca de todo o conhecimento sobre determinado assunto ou tema, a partir de pesquisas realizadas em uma área específica, sendo que a sua utilidade reside justamente no fato de possibilitar uma visão geral sobre o que vem sendo produzido.

Ainda, de acordo com as autoras, dos dados coletados, das informações colhidas a partir de mapeamentos da produção acadêmica, é possível aferir a atenção que os pesquisadores direcionam a uma determinada temática, a preocupação deles em relação a determinados assuntos, os interesses e as prioridades em se tratando de desenvolver pesquisas, bem como as áreas sobre as quais permeia o silêncio e o não enfrentamento.

Nesse mesmo sentido, Francelino e Rebolo (2022, p. 12) destacam que, no caso específico das pesquisas do tipo estado do conhecimento, estas

[...] permitem examinar qual tipo de abordagem teórica os pesquisadores têm se embasado e defendido para a investigação de determinada temática. Analisando ainda qual tipo de metodologia, instrumentos de coleta e análises de dados os pesquisadores têm utilizado na realização de suas pesquisas, é possível conhecer como vem ocorrendo a produção do conhecimento acerca da temática escolhida.

Por fim, os(as) pesquisadores(as) que discutem os aspectos metodológicos desse tipo de pesquisa observam que, mesmo demandando um bom tempo para a realização das leituras e, por vezes, esbarrando em problemas nos catálogos ou nas bases de dados (que podem estar desatualizadas ou fora do ar), tanto o estado do conhecimento quanto o estado da arte continuam sendo de grande valia para a produção do conhecimento científico em Educação (Romanowski; Ens, 2006; Francelino; Rebolo, 2022).

Em artigo recente em que se propõem a revisitar a metodologia do estado do conhecimento, Pricila Kohls-Santos e Marília Costa Morosini (2021) observam tanto sua proximidade com a análise de conteúdo (AC), quanto o aumento do uso de programas ou *softwares* para a análise qualitativa dos dados. A esse respeito, destacam as autoras: tais recursos podem ser utilizados como “alternativas para potencializar as análises”; contudo, “não são obrigatoriamente uma regra para elaboração do estado do conhecimento” (*idem*, p. 141).

A validade desse tipo de trabalho depende da atenção a um conjunto de procedimentos que vão lhe garantir o esperado rigor metodológico. Tais procedimentos podem ser assim sintetizados: 1) definição dos descritores para direcionar as buscas a serem realizadas; 2)

definição das bases de dados que serão consultadas; 3) estabelecimento dos critérios de inclusão e qualidade para a seleção do material que vai compor o *corpus*; 4) levantamento dos trabalhos e organização dos resultados em tabelas e/ou quadros; 5) localização e leitura dos textos completos, seguidas de elaboração de sínteses; 6) sistematização das sínteses, considerando possíveis eixos de análise (Romanowski; Ens, 2006; Francelino; Rebolo, 2022; Kohls-Santos; Hickmann *et al.*, 2021).

Como dito anteriormente, o que se tem como resultado não é simples junção de sínteses e citações. Trata-se de uma produção textual em que se procura refletir sobre contribuições dos trabalhos e limitações mencionadas pelos(as) autores(as), bem como mostrar pontos de convergência/divergência com a pesquisa realizada.

Isso posto, na presente pesquisa, foram definidos como descritores primários para o direcionamento das buscas os termos “Educação” e “EJA”, em cruzamento com os descritores secundários “espaços de privação de liberdade” e “prisional”. As buscas se deram em duas bases de dados, a *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Escolhemos essas bases porque, na primeira, vislumbramos a possibilidade de encontrar artigos publicados em periódicos científicos com boa avaliação no Qualis-CAPES, ao passo que, na segunda, tivemos acesso a dissertações e teses sobre a temática, defendidas em Programas de Pós-graduação brasileiros.

Os resultados encontrados ao fazer o mapeamento foram triados, considerando-se títulos, palavras-chave e resumo. Depois, os textos completos dos trabalhos selecionados foram localizados pela Internet, lidos e sintetizados, observando-se objetivos e questões de estudo, metodologias empregadas e possíveis aproximações com a nossa pesquisa. Os resultados que se apresentam na seção 1.3 foram fundamentais para a compreendermos como se encontra o estado do conhecimento sobre a temática.

Conforme visto na Introdução, além de pesquisa bibliográfica, a tese recorre à análise documental¹; o que procuramos fazer a partir de André Cellard (2008, p. 295), que ressalta: “o documento permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social”.

Podemos conceituar a pesquisa documental como um tipo de pesquisa que utiliza fontes primárias, ou seja, dados na sua fonte original, não sujeitos a tratamentos científicos ou qualquer tipo de análise prévia, podendo ser mais antigos ou atuais, sendo um recurso interessante a

¹ Documento, segundo Cellard (2008, p. 297), “consiste em todo texto escrito, manuscrito ou impresso, registrado em papel”.

complementar a pesquisa bibliográfica, razão pela qual optamos pela sua utilização em conjunto.

Quanto ao uso de documentos como dados de uma pesquisa qualitativa, parte-se da ideia de que, desde o nosso nascimento até a nossa morte, as nossas vidas acabam sendo objeto de registro; e esses, oficiais ou não, produzem dados que podem ser considerados como objeto de análise posteriormente.

As capacidades da memória são limitadas e ninguém conseguiria pretender memorizar tudo. A memória pode também alterar lembranças, esquecer fatos importantes, ou deformar acontecimentos. Por possibilitar realizar alguns tipos de reconstrução, o documento escrito constitui, portanto, uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais (Cellard, 2008, p. 295).

Assim, a pesquisa de documentos é muito utilizada nas ciências sociais e humanas, por se tratar de uma técnica que busca, por meio da interpretação de dados e informações, compreender uma determinada realidade ou um fenômeno específico. O pesquisador, ao estabelecer um problema de pesquisa, isto é, uma pergunta a ser respondida, poderá utilizar-se de documentos na busca pelas respostas. Contudo, vale destacar que, uma vez que se opte pela utilização de documentos em um estudo, cabe enxergá-los como meios de comunicação, ou seja, o pesquisador deve perquirir o seu objetivo, a sua autoria – quem o produziu e em que contexto – bem como a sua finalidade. Tudo isso porque se deve evitar uma análise dissociada do seu contexto e da sua finalidade.

Cellard (2008) nos lembra que, no plano metodológico, esse tipo de pesquisa possui uma vantagem interessante, pois trata-se de um método de coleta de dados que “elimina em parte a dimensão da influência, dificilmente mensurável, do pesquisador sobre o sujeito” (*idem*, p. 295), ou seja, entende que “o documento constitui um instrumento que o pesquisador não domina” (*ibidem*).

Nesse sentido, o autor nos adverte sobre a imprescindibilidade da prudência, e do olhar crítico quando da avaliação de uma documentação, sendo esta a primeira etapa de toda a análise, que se aplica em cinco dimensões. Nessa perspectiva, iniciando pelo contexto, Cellard (2008) destaca a necessidade de uma boa compreensão a respeito do âmbito contextual; o que envolve a conjuntura política, econômica, social, cultural e outras que tenham dado origem a um determinado documento. Também demonstra a importância de se identificar a identidade do seu autor, os seus interesses, os motivos e as razões que o levaram até aquela escrita. A partir da identificação da pessoa que se expressa, é possível apreciar melhor a credibilidade de um

texto; aí o autor menciona ser igualmente importante assegurar-se da autenticidade e da confiabilidade em relação a este. Seguindo essa linha de raciocínio, expõe a necessidade de se considerar a natureza do texto ou o seu suporte. Por fim, destaca a responsabilidade do pesquisador e intérprete em se ater, com atenção, aos conceitos-chave existentes em um texto, avaliando, considerando o seu sentido e a sua finalidade diante de um determinado contexto, não descurando de examinar a sua lógica interna. Dessa forma, compreende que, a partir daí o pesquisador está apto a realizar uma interpretação marcada pela coerência.

Na pesquisa que aqui desenvolvemos, os dados foram produzidos e analisados em abordagem qualitativa. Augusto Triviños (1987) recorre a Bogdan (1982) para sintetizar que, na pesquisa qualitativa, os pesquisadores “estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto” (Triviños, 1987, p. 128) e tendem a “analisar seus dados indutivamente” (*idem*, p. 130). Sua principal preocupação estaria em “interpretar os dados encontrados” e compreender seus significados.

Uwi Flick (2009) nos chama a atenção para o fato de que, nas últimas décadas, houve um crescimento no interesse em realizar pesquisas qualitativas, tendo em vista a sua relevância no estudo das relações sociais, devido à diversificação das esferas de vida. Essa pluralização das esferas de vida se dá em virtude de uma mudança social acelerada, segundo o autor, fazendo com que nós, pesquisadores e pesquisadoras, enfrentemos, a todo momento, novos contextos, novos panoramas, novas paisagens, para as quais, muitas vezes, metodologias dedutivas clássicas se mostram insuficientes, tornando-se necessário o uso de critérios indutivos para a análise do novo objeto, ou seja, desses diferentes contextos sociais. Enfim, vivenciamos dias em que superamos a era das grandes narrativas e acolhemos um tempo em que as narrativas precisam ser construídas com reservas, respeitando ora limites locais, ora situacionais ou até mesmo temporais. Nessa linha de raciocínio, concordamos com o fato de que “[...] a ciência não produz mais verdades absolutas, capazes de serem adotadas sem nenhuma crítica” (Flick, 2009, p. 22) e, nesse sentido, complementa Robert K. Yin (2016, p. 12), descrevendo a pesquisa qualitativa “como um tipo de investigação relativista (múltiplas realidades e dependente do observador)”, abordando o fato de que, ao se interpretar uma determinada realidade captada, o pesquisador assim o faz influenciado pelo seu próprio ponto de vista, ou seja, entende que o perfil do pesquisador é capaz de sugerir, inspirar ou influenciar as lentes da pesquisa.

Para Flick (2009), outra característica de tal abordagem é justamente o fato de se levar em consideração, durante as análises, o fator de intersubjetividade. Nesse sentido, o autor faz

menção a um dos aspectos essenciais desse tipo de pesquisa: “as reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento” (*idem*, p. 23).

A pesquisa qualitativa, cujo foco concentra-se na interpretação e não na quantificação, volta-se à compreensão da dinâmica das relações sociais, à explicação de suas complexidades; o que implica reconhecer que se concentra muito mais em palavras, em informações e dados não numéricos, do que em estatísticas e números que justifiquem os resultados da pesquisa, mesmo porque seus resultados (aspectos da realidade) não são mensuráveis numericamente. Podemos dizer que a pesquisa qualitativa envolve fenômenos sociais, comportamentos humanos, ocasionados em um determinado local, em determinado tempo e em determinada cultura; em outras palavras, dirige-se à investigação de casos concretos e suas singularidades locais e temporais, sendo que essa forma de pesquisa busca angariar informações que permitam descrever tais aspectos, partindo de uma metodologia indutiva, objetivando traçar caminhos que revelem as tendências. Em suma, podemos dizer que todo acontecimento da vida real pode ser objeto de uma pesquisa qualitativa, pois esta transita por todas as esferas sociais.

Retomando Yin (2016), tem-se que este autor explica o fato de dentro da pesquisa qualitativa existir um grande número de metodologias que se apresentam formalmente organizadas, sendo comumente aceitas como formas de pesquisa; contudo, ressalta ele a prescindibilidade de se optar por uma delas. Assim, o autor entende ser possível desenvolver uma pesquisa qualitativa conduzindo-a de forma generalizada, sem a adoção de uma variante metodológica específica, partindo da ideia de que “estudos consistentes, se não exemplares, podem ser conduzidos com o rótulo geral de pesquisa qualitativa ou estudo de campo, sem recorrer a nenhuma dessas variações” (*idem*, p. 14). Assim, explica,

Portanto, em vez de se sentir forçado a escolher uma das variações como base para um estudo qualitativo, você pode exercitar uma opção viável conduzindo uma pesquisa qualitativa de uma forma generalizada. Você pode simplesmente declarar - como nos artigos dos periódicos recém citados - que você está apresentando um estudo de pesquisa qualitativa, sem referência a nenhuma das variantes (*idem*, p. 16).

Contudo, ao abordar a pesquisa qualitativa, compreendemos a importância de demonstrar os seus procedimentos e o rigor a eles subjacente a fim de que, a partir da transparência, o trabalho alcance as características da confiança e da credibilidade em um estudo que lida muito mais com palavras e narrativas do que com números, buscando a compreensão da realidade a partir da interpretação de textos, da literatura, de trabalhos científicos, de leis; enfim, de todo o material coletado. Na verdade, podemos falar que a leitura,

a compreensão e a interpretação desse material assumem um papel importante na construção da realidade, permitindo-nos estudar um ambiente da vida real: aquele em que se dá a educação escolar de jovens e adultos em situação de privação de liberdade escopo desta pesquisa.

Um dos motivos comuns para fazer pesquisa qualitativa é a capacidade de estudar os eventos dentro do contexto da vida real - incluindo a cultura relevante das pessoas, da organização, ou dos grupos que estão sendo estudados. Observe rapidamente, contudo, que cultura é um conceito abstrato, se não uma teoria sobre a existência de regras e normas não escritas que regem o comportamento social de grupos de pessoas (Yin, 2016, p. 83).

Enfim, nessa caminhada, todo esse conjunto de textos, toda a bibliografia estudada, os documentos ora analisados, ou seja, toda a leitura realizada em cima do material colhido e a sua interpretação tiveram por fim tomar conhecimento do objeto estudado, bem como demonstrar, por meio desse material, a base das nossas descobertas, interpretações e conclusões a partir de uma abordagem indutiva como já foi dito anteriormente, tomando como ponto de partida os dados para, em seguida, efetivar a formação dos conceitos.

1.3 BREVE ESTADO DO CONHECIMENTO: O QUE DIZEM AS PRODUÇÕES ACERCA DA EJA EM SITUAÇÃO DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE

Nesta seção, apresentamos resultados de levantamentos realizados em bases de dados, com a finalidade de verificar a extensão da produção acadêmica sobre a temática e conhecer as principais referências e discussões empreendidas a respeito dela, bem como os resultados e conclusões alcançados, nesse caso, pelos autores e autoras.

Recuperando os procedimentos do estado do conhecimento, iniciamos com a definição dos descritores pelos quais direcionamos as buscas. Assim, utilizamos como descritores primários “educação” e “EJA” OR “Educação de jovens e adultos”, em cruzamento (AND) com os descritores secundários “espaços de privação de liberdade” e “prisional”. A escolha dos descritores² se deu em consideração aos objetivos da pesquisa.

² O Thesaurus Brasileiro da Educação (Brased) não foi utilizado para a composição dos descritores por estar desatualizado no momento em que se deram os levantamentos (primeiro semestre de 2022), conforme informação que se manteve no *site* do INEP até maio de 2023: “O setor de Gestão Terminológica do Cibec está reestruturando a matriz conceitual do Brased, sob a assessoria de especialistas e atualizando o vocabulário, que será futuramente disponibilizado em um sistema próprio para tesouro” (INEP. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areasde-atuacao/gestao-do-conhecimento-e-estudos-educacionais/cibec/gestao-terminologica>. Último acesso em: 19 maio 2023).

Escolhemos as bases *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) porque nosso interesse era verificar a produção acadêmica sobre a temática. Tal escolha já aponta para os critérios de inclusão e qualidade que adotamos, posto que, na BDTD, tivemos acesso a teses de doutorado e dissertações de mestrado, defendidas em programas de pós-graduação brasileiros, ao passo que, na SciELO, cujos resultados se encontram na Tabela 1, acessamos artigos publicados em periódicos com reconhecimento no sistema Qualis-Capes.

Tabela 1: *Scientific Electronic Library Online* (SciELO)

	COM CADA DESCRITOR	DESCRITORES EM CRUZAMENTO	SELECIONADOS
“Educação de jovens e adultos” OR EJA OR Educação	33545	33	13
“Espaços de privação de liberdade” OR prisão	419		

Fonte: dados da pesquisa³

Como se vê na tabela 1, foram buscados artigos publicados em periódicos contendo os descritores primários “Educação de jovens e adultos” OR EJA OR Educação, em cruzamento (AND) com os descritores secundários “espaços de privação de liberdade” OR “prisional” OR “prisão”. Não adotamos como filtro qualquer limite temporal; buscamos tão somente publicações em língua portuguesa. Dessa busca cruzada, resultaram 33 artigos; três deles se repetindo nos dois descritores secundários e, em sua maioria, publicados entre 2013 e 2021; o que reforça a atualidade da questão.

Ultrapassada essa primeira etapa da busca, partimos para uma segunda fase, com a finalidade de selecionar os trabalhos mais diretamente relacionados ao nosso objeto e excluir aqueles que não guardavam relação direta com o tema⁴. Nesse sentido, 13 trabalhos foram selecionados, mediante a leitura de resumos e introduções e incorporados ao *corpus* da pesquisa. São os que seguem:

³ Levantamentos realizados entre abril e junho de 2022.

⁴ A exemplo, artigos sobre a educação continuada em enfermagem para tratamento de pessoas em reclusão e sobre a educação permanente em saúde no sistema prisional.

Quadro 1: Artigos selecionados na base de dados da SciELO

AUTOR/TÍTULO	PERIÓDICO	DATA
CABRAL, Paula; ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano; LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. EJA e trabalho docente em espaços de privação de liberdade.	Educação & Realidade.	2020
ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Educação escolar para jovens e adultos em situação de privação de liberdade.	Cadernos CEDES	2015
LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes; NAKAYAMA, Andréa Rettig. O trabalho de professores/as em um Espaço de privação de liberdade.	Educação & Realidade	2013
OLIVEIRA, Carolina Bessa Ferreira de. A Educação escolar nas prisões: uma análise a partir das representações dos presos da penitenciária de Uberlândia (MG).	Educação e Pesquisa	2013
ANDRIOLA, Wagner Bandeira Ações de formação em EJA nas prisões: o que pensam os professores do sistema prisional do Ceará?	Educação & Realidade	2013
VIEIRA, Elizabeth de Lima Gil. A cultura da escola prisional: entre o instituído e o instituinte	Educação & Realidade	2013
ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. A prisão: instituição educativa?	Cadernos CEDES	2016
PINI, Francisca Rodrigues. Educação popular em direitos humanos no processo de alfabetização de jovens, adultos e idosos: uma experiência do projeto MOVA-Brasil.	Educação em Revista	2019
CARVALHO, Odair França. A Educação que leva ao trabalho – o trabalho que leva à escola: superando a dicotomia entre Educação e trabalho.	Cadernos CEDES	2016
CUNHA, Elizangela Lelis da. Ressocialização: o desafio da Educação no sistema prisional feminino.	Cadernos CEDES	2010
SILVA, Roberto da. A eficácia sociopedagógica da pena de privação da liberdade.	Educação e Pesquisa	2015
BESSIL, Marcela Haupt; MERLO, Álvaro Roberto Crespo. A prática docente de Educação de Jovens e Adultos no sistema prisional.	Psicologia Escolar e Educacional	2017
SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes; NONATO, Eunice Maria Nazareth; FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. Cenários da Educação de mulheres jovens e adultas em situação de privação de liberdade no contexto brasileiro.	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	2020

Fonte: dados da pesquisa

Na primeira produção, intitulada *EJA e trabalho docente em espaços de privação de liberdade*, de 2020, as autoras Paula Cabral, Elenice Maria Cammarosano Onofre e Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin (2020, p. 6) abordam o fenômeno do “hiperencarceramento” com a ideia de que, por meio da Educação, seria possível reduzir os altos índices de criminalidade, bem como a própria reincidência, tendo em vista que, com o acesso à Educação, os presos teriam uma probabilidade maior de se reintegrar à sociedade e, conseqüentemente, de ser inseridos no mercado de trabalho.

Nesse sentido, destacam a necessidade de se observar a atuação dos professores que, por vezes, acabam assumindo muitas responsabilidades; dentre as quais, a de levar uma mensagem de esperança, a de ensinar a ler, a escrever, a “ajudar a pensar” (*idem*, p. 15) e a de inculcar princípios e valores que os auxiliem na convivência social extramuros, bem como a de resgatar a cidadania e promover a inclusão social, dentre tantas outras. Assim, diante dessa missão de ser “agente transformador” (*ibidem*) na vida desses jovens e adultos em situação de privação de liberdade, merece destaque a análise a respeito da necessidade de uma formação específica para o exercício desse ministério tão desafiador. Em outro momento, as autoras abordam a contradição existente entre o ideal ressocializador e o distanciamento social que se impõe ao preso, ao ser isolado, como forma de educá-lo justamente para o retorno a esse mesmo convívio social (Cabral; Onofre; Laffin, 2020).

O segundo trabalho selecionado se intitula *Educação escolar para jovens e adultos em situação de privação de liberdade*, de 2015. Nele, Elenice Maria Cammarosano Onofre, que constatamos ser uma das principais referências sobre o assunto no Brasil, aborda o papel da educação escolar nesse contexto, defendendo uma educação que viabilize um processo de humanização das pessoas e a construção ou reconstrução da cidadania a partir de práticas como o diálogo e a escuta, considerando a relação existente entre o presente, o passado e o futuro.

Vale destacar que esse trabalho de Onofre (2015) também aborda a existência de dois grupos de aprendizagens nas prisões. O primeiro diz respeito à educação NA prisão, que se refere justamente a esse conjunto de saberes, ensino e aprendizagens que visam à emancipação do indivíduo enquanto ser social, ao passo que o segundo refere-se à educação DA prisão, que poderia ser traduzida como aquela destinada a moldar o indivíduo de modo a se adaptar à cultura do cárcere e suas regras como questão de sobrevivência local. Assim, não podemos ignorar que, dentro de um mesmo contexto, coexistem duas lógicas opostas que precisam ser consideradas, ou seja, todo o processo educativo deve ponderar levando em conta a realidade de seu espaço (contexto), suas complexidades, sua organização e suas características, entendendo que toda sala, ou “cela de aula”, abriga diferentes culturas, histórias e identidades; o que não é diferente em se tratando da prisão (Onofre, 2015).

No terceiro artigo selecionado, intitulado *O trabalho de professores/as em um espaço de privação de liberdade*, do ano de 2013, as autoras Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin e Andréa Rettig Nakayama apresentam os desafios identificados pelos profissionais da educação, enquanto atuantes no complexo penitenciário de Florianópolis (SC). Nesse sentido, abordam, a partir da visão dos próprios educadores, as particularidades desse contexto, a forma de

compreender o aluno encarcerado, a relação com os demais profissionais do estabelecimento prisional, bem como a metodologia empregada e os fundamentos da educação de jovens e adultos. Dessa forma, questionam a necessidade de uma formação continuada dos docentes que atuam nesse campo, devido a todas as especificidades que essa atuação requer (Laffin; Nakayama, 2013).

Selecionamos mais um texto, *A educação escolar nas prisões: uma análise a partir das representações dos presos da penitenciária de Uberlândia (MG)*, de 2013. Nele, Carolina Bessa Ferreira de Oliveira faz uma reflexão acerca da educação prisional a partir das representações dos próprios presos de uma cidade do interior de Minas Gerais (Uberlândia), a fim de confrontar o discurso oficial com a realidade ali experimentada. Ao final, conclui no sentido de que a efetividade da educação no contexto prisional se dá a partir do compromisso pessoal e do envolvimento de todos os profissionais que ali atuam, seja como professores, técnicos, agentes de segurança (polícia penal) ou outros.

A autora também reporta a visão dos presos a respeito da educação no ambiente prisional, o modo como eles a enxergam, equivalente a um benefício àqueles que ostentam um bom comportamento carcerário. Nesse sentido, aquilo que deveria ser considerado como um direito inerente a todos, nesses espaços, é compreendido como um benefício a ser conquistado, sendo que essa visão deturpada a respeito da educação, que beira a ideia de um favor concedido pelo Estado, afasta inclusive a possibilidade de se exigir dos órgãos públicos a sua prestação de serviço (Oliveira, 2013).

Na pesquisa de Oliveira (2013), também podemos perceber que não fugiu aos olhos dos detentos a necessidade de se ampliarem as práticas educativas, a fim de que se possa ofertar uma gama maior de cursos; como, por exemplo, de música, línguas, informática e outros, e a prática de atividade física, bem como a existência de um material pedagógico que atenda às particularidades do ambiente.

Analisamos outro trabalho, intitulado *Ações de formação em EJA nas prisões: o que pensam os professores do sistema prisional do Ceará?*, de 2013, em que são abordadas as deficiências do sistema prisional, no sentido de não viabilizar um cumprimento de pena de forma digna do ponto de vista estrutural, bem como no que se refere ao resguardo dos direitos e garantias fundamentais do preso enquanto cidadão.

Nesse trabalho, Wagner Bandeira Andriola (2013) descreve a experiência do Estado do Ceará em investir na formação de professores do sistema prisional do Estado, através de cursos de formação voltados especificamente para esse contexto e reafirma a responsabilidade de os

professores se posicionarem enquanto formadores e educadores no sistema prisional, a fim de traduzir ao aluno o sentido útil e verdadeiro da educação para além de uma causa de remição de pena, ou que ultrapasse os benefícios limitados da alfabetização, mas que, sobretudo, inculque na pessoa do preso valores relacionados à cidadania, à dignidade e à consciência de seu papel frente à realidade social.

O artigo seguinte foi *A cultura da escola prisional: entre o instituído e o instituinte*, de 2013, cuja autora, Elisabeth de Lima Gil Vieira, busca refletir sobre o cotidiano e a cultura da escola na prisão, a partir de um estudo de caso, tendo como objeto a primeira escola prisional do Rio Janeiro (Colégio Estadual Mario Quintana), localizada na unidade Lemos Brito (prisão de segurança máxima). A autora levanta alguns questionamentos sobre os tipos de práticas e normas que são direcionadas aos presos, a partir da escola prisional, no intuito de viabilizar suas reinserções na sociedade.

No artigo *A Prisão: Instituição Educativa?*, outra produção de Elenice Maria Cammarosano Onofre (2016), a autora apregoa a importância das práticas sociais nesse processo educativo, em que a escola não assume o monopólio da educação, mas atua associada às experiências do dia a dia, às relações que se estabelecem no cotidiano, às vivências do grupo e ao contato com outras crenças, outras culturas e outros valores; culminando na possibilidade de viabilizar a construção da identidade individual e, por conseguinte, favorecendo o educar e o educar-se.

De acordo com a pesquisadora, a partir do momento em que se reconhece que os indivíduos se constroem e se reconstróem a partir das vivências com o outro e das relações que se estabelecem, em se tratando de espaços prisionais, não poderíamos desprezar a necessidade de conhecermos a realidade desse contexto, pois, ao defendermos uma proposta de utilidade de outras práticas educativas dialogadas com a educação escolar, precisamos conhecer também o cotidiano em que elas estão e podem ser inseridas. Na verdade, o que a autora argumenta é que as ações educativas não devem ser vistas de modo segmentado, visto que a educação formal e a educação informal, em conjunto, apresentam-se mais fortes e eficazes (Onofre, 2016).

Dando seguimento, temos mais um artigo, intitulado *Educação popular em direitos humanos no processo de alfabetização de jovens, adultos e idosos: uma experiência do projeto Mova - Brasil*, de 2019, em que a autora Francisca Rodrigues Pini nos apresenta aspectos da educação popular sob a ótica freireana. Dentro dessa perspectiva, ela apresenta a leitura de mundo como procedimento metodológico.

Quando se fala da categoria “leitura de mundo” como procedimento metodológico, entende-se que ela abrange três fases, quais sejam: a leitura propriamente dita, quando se busca a compreensão e o entendimento da realidade, ou seja, identificam-se as situações concretas presentes naquele determinado contexto e, em seguida, o seu compartilhamento (tematização), que é o momento em que se organizam essas informações em temas a serem problematizados e, por fim, tem-se a reconstrução desse mundo lido, que é a problematização em si, ou seja, parte-se da pedagogia da pergunta a fim de questionar a realidade (Pini, 2019).

Outro artigo que também foi objeto de análise por nós foi escrito, em 2016, por Odair França de Carvalho e recebeu o seguinte título: *A educação que leva ao trabalho – o trabalho que leva à escola: superando a dicotomia entre educação e trabalho*. Nele, o autor apresenta uma parte de seu trabalho de doutorado sobre as experiências educativas desenvolvidas por monitores educadores em escolas do sistema prisional de São Paulo. O estudo nos mostra que uma minoria de presos tem acesso ao trabalho e à educação, de forma que, entre estudar e trabalhar, a maioria acaba optando pelo trabalho, tendo em vista a possibilidade do salário e o fato de que os benefícios da escola se apresentam numa perspectiva de longo prazo.

O próximo artigo intitula-se *Ressocialização: o desafio da educação no sistema prisional feminino*, publicado por Elizangela Lelis da Cunha, em 2010. A autora nos chama a refletir sobre o papel dos estabelecimentos prisionais na sociedade atual, tendo em vista que, no Brasil, os índices de reincidência alcançam cerca de 70% a 80%, demonstrando a inefetividade das instituições prisionais em seu compromisso para com a ressocialização, ou reintegração social dos presos.

Outro artigo por nós analisado, intitulado *Cenários da educação de mulheres jovens e adultas em situação de privação de liberdade no contexto brasileiro*, foi escrito em 2020, pelas seguintes autoras: Maria Celeste Reis Fernandes de Souza, Eunice Maria Nazareth Nonato e Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca. Esse artigo aborda a oferta da educação escolar para mulheres em situação de privação de liberdade, considerando o aumento do público feminino nos espaços prisionais, bem como o fato de que, muitas vezes, a dificuldade do acesso ao ensino formal nesses estabelecimentos passa não somente por desafios de ordem estrutural, relacionados ao contexto envolvido, mas também, sobretudo, por questões sociais, culturais, de gênero, de raça, de credo e de idade. No que se refere ao acesso à educação de mulheres presas, enfatizam a experiência histórica de desigualdade de gênero e os seus reflexos hoje no que se refere ao direito delas à educação.

Vale lembrar que as autoras apresentam dados que demonstram a disparidade entre a demanda por escolarização de jovens e adultos em situação de privação de liberdade e a oferta de educação nesse contexto; fato revelador de que a educação que não foi oferecida a essas pessoas no passado, seja na infância, na adolescência ou na juventude, permanece não lhes sendo ofertada nos estabelecimentos prisionais.

O penúltimo artigo a ser abordado nessa base de dados, *A eficácia sociopedagógica da pena de privação de liberdade*, escrito por Roberto da Silva, em 2015, refere-se a uma parte da pesquisa de doutorado do autor, desenvolvida em quatro unidades prisionais do Estado de São Paulo. Em seu trabalho, o autor reafirma o papel da educação no sentido de promover os jovens e adultos, em situação de privação de liberdade, no desenvolvimento de suas habilidades, viabilizando melhores condições, a fim de que eles sejam reinseridos na sociedade.

Assim, nessa linha de análise, o último artigo a ser mencionado tem como título *A Prática docente de educação de jovens e adultos no sistema prisional* e foi publicado por Marcela Haupt Bessil e Álvaro Roberto Crespo Merlo, em 2017. Nesse artigo, os autores abordam o exercício da prática docente nos estabelecimentos prisionais e seus desafios, mas apontam também os benefícios dessa atividade, no que se refere ao seu reconhecimento, de forma positiva, pelos presos. Concluem no sentido de que a forma como os estabelecimentos prisionais se organizam influencia a prática docente e sua (in)efetividade. Também reconhecem o preconceito existente em relação ao exercício da profissão nesse contexto. Ainda sobre o exercício da docência, afirmam serem várias as diferenças quando se compara o contexto educacional em um espaço de privação de liberdade e o espaço escolar fora da prisão, sendo muitas dessas diferenças relatadas por profissionais dessa área e descritas nesse trabalho.

Considerando-se a totalidade dos textos selecionados, foi possível identificar o predomínio de produções voltadas ao trabalho docente e à preocupação com a melhoria de desempenho em relação a essa atividade. Nesse sentido, questionam a atuação dos professores nesses espaços de privação de liberdade, bem como o compromisso e a responsabilidade que eles devem assumir quanto ao exercício da profissão. Também tratam dos desafios, das particularidades e das exigências que os diferenciam em relação ao espaço escolar fora da prisão. Podemos perceber, ainda, a nítida inquietação quanto à necessidade de uma formação específica para os docentes que atuam nesse campo, não sendo menos importantes as reflexões levantadas acerca da metodologia empregada nesses processos educativos.

Vale destacar, também, nossa percepção no que se refere à grande quantidade de trabalhos de campo realizados em diferentes estabelecimentos prisionais brasileiros, como, por

exemplo, em Uberlândia (MG), no Rio de Janeiro, em quatro unidades prisionais no interior de São Paulo, no sistema prisional do Ceará e no complexo penitenciário de Florianópolis. Essa diversidade contribuiu positivamente para a formação de nosso conhecimento a respeito do tema.

Quanto às referências utilizadas, observamos, nesse contexto, que Erwing Goffman, célebre por suas contribuições para a discussão das instituições totais, segue sendo um autor recorrente. Constatamos, ainda, alguma presença de Michel Foucault, Hannah Arendt e Pierre Bourdieu; o primeiro pela discussão das relações de poder nas sociedades disciplinares e de controle, os dois últimos por suas análises acerca da violência. Em sentido semelhante, constatamos que, no avançar dos anos, sedimentou-se um campo de estudos brasileiros no âmbito da educação em espaços de privação da liberdade. Vimos que, nele, prevalece uma identificação teórica e/ou metodológica com a educação popular, da qual resulta a busca por outros referenciais, sendo os principais deles: Paulo Freire, Moacir Gadotti, Elenice Onofre, Elionaldo Julião, entre outros/as.

Depois de tomar conhecimento dos principais aspectos que constituem os 13 artigos selecionados, buscamos revisitar referido material, considerando especificamente o cerne da nossa questão de estudo: afinal, os artigos acenavam positivamente para a possibilidade de a educação escolar em espaços de privação de liberdade tornar-se um instrumento de transformação e de emancipação?

O trabalho de Cabral, Onofre e Godinho (2020), por exemplo, mostra-nos a fragilidade com que a educação escolar é ofertada em espaços de privação de liberdade; porém, desafia-nos a acreditar na sua função social como ferramenta de promoção do indivíduo preso e na possibilidade dessa prática especificamente nesse contexto. Contudo, para que o discurso se materialize, destacam a necessidade de um olhar acurado à figura do professor, o seu comprometimento, a sua participação e o seu atuar à frente desse ministério - o que acreditamos demandar a necessidade de uma formação específica pelas inúmeras singularidades apresentadas pelo contexto.

Nesse mesmo sentido, encorajador, consideramos o trabalho de Andriola (2013) quando descreve, de forma positiva, a experiência do Estado do Ceará em investir na formação de professores do sistema prisional; o que nos leva, uma vez mais, a defender a importância de cursos de formação voltados especificamente para esse contexto, e para a conscientização do professor acerca do seu papel como agente transformador frente aos educandos.

Outro trabalho que nos leva a crer na possibilidade de a educação escolar encontrar o seu verdadeiro sentido no ambiente prisional é o de Onofre (2016) quando expõe as possibilidades de enfrentamento dos paradoxos entre punir e educar, quando apregoa propostas valiosas de aprendizagens, conjugando a educação formal e a educação informal, rompendo com a dicotomia das ações educativas, que, quando praticadas em conjunto, mostram-se mais eficazes na promoção do indivíduo em estado de encarceramento. Assim, impulsiona-nos as considerações da autora acerca da educação como prática social no que tange a educação escolar não assumir o seu monopólio e a realidade do sistema prisional não poder ser ignorada.

Enfim, os 13 artigos selecionados nos permitiram conhecer as principais referências e discussões empreendidas a respeito da nossa temática, sendo que citamos, por ora, apenas alguns desses trabalhos que nos impulsionam a acreditar na possibilidade de a educação escolar tornar-se instrumento de transformação e de emancipação em espaços de privação de liberdade. A segunda base de dados consultada foi a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), à qual recorreremos para verificar a penetração do tema nos cursos de mestrado e doutorado da área da Educação. Buscamos padronizar a dinâmica de pesquisa, utilizando os mesmos descritores primários e secundários em cada uma das bases, quais sejam, “Educação de jovens e adultos” OR EJA; “Espaços de privação de liberdade” OR prisional OR prisão, tendo como filtro trabalhos em português, defendidos em programas de pós-graduação da área de Educação, sem qualquer limite temporal. Os resultados são os que seguem:

Tabela 2: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

	COM CADA DESCRITOR	DESCRITORES EM CRUZAMENTO	SELECIONADOS
“Educação de jovens e adultos” OR EJA	194	14	04
“Espaços de privação de liberdade” OR prisão	21		

Fonte: dados da pesquisa⁵

Do cruzamento dos descritores primários e secundários resultaram 14 trabalhos defendidos em programas da área de Educação. Após a leitura dos resumos, excluímos aqueles que tratavam de temas muito específicos, tais como: a infrequência escolar nos estabelecimentos prisionais, as representações sociais da EJA no espaço prisional, a alfabetização nas prisões, o exercício da docência e o tornar-se professor em espaços de

⁵ Levantamentos realizados entre abril e junho de 2022.

privação de liberdade, entre outros. Restaram, ao final, quatro trabalhos que consideramos mais articulados ao cerne da nossa pesquisa, sendo três dissertações de mestrado e uma tese de doutorado, como se vê no quadro que segue:

Quadro 2: Trabalhos selecionados na base de dados da BDTD

TIPO DE TRABALHO	AUTOR(A) E TÍTULO	IES	ANO DEFESA
Dissertação	TASONIERO, Gustavo. A Educação nas Prisões: um estudo sobre a perspectiva de emancipação humana.	UNIOESTE	2018
Dissertação	SILVA, Gabriel Santos. A mão estendida ou o dedo apontado? Concepções de docentes sobre a escola da prisão.	PUC-RIO	2019
Dissertação	SILVA, Lucas Lourenço. O Direito à Educação escolar: uma realidade entre grades.	PUC-GOÍÁS	2017
Tese	SEIDEL, Carolina Cunha. A Escola no Cárcere, subjetividade entre as Grades.	UNESP	2017

Fonte: dados da pesquisa

Dos trabalhos encontrados, alguns nos chamaram a atenção desde início, são eles de publicação nos anos de 2017, 2018 e 2019, intitulados respectivamente: *O direito à educação escolar: uma realidade entre grades* (Silva, 2017); *A educação nas prisões: uma perspectiva sobre a emancipação humana* (Tasoniero, 2018); *A mão estendida ou o dedo apontado? Concepções de docentes sobre a escola da prisão* (Silva, 2019) e *A escola no cárcere: subjetividades entre as grades* (Seidel, 2017).

A dissertação de Lucas Lourenço Silva defendida em 2017, no PPGE da PUC-Goiás, aborda, a partir de um estudo de caso, as contradições acerca da pena como caráter pedagógico e social, bem como os processos de escolarização, humanização e emancipação nos espaços prisionais. Da mesma forma, expõe o caráter da pena como punição e a prisão como local de coerção e desumanização. A pesquisa apresenta dados que apontam que menos de 10% da população carcerária tem acesso à educação no sistema prisional, sendo que a taxa de evasão escolar chega a 45%, tendo como causa principal o fato de não ser possível conciliar as atividades laborais e a escola em virtude da coincidência de horários. Assim, o trabalho representa prioridade para os presos em detrimento da educação. Isso ocorre porque o primeiro lhes permite uma certa remuneração, ao passo que os estudos não lhes propiciam um benefício financeiro imediato. O autor também conclui que, na prática, não há investimentos no sentido de viabilizar a criação e a manutenção de uma escola pública de qualidade nos espaços prisionais, seja pela ausência de um espaço físico adequado para esse fim, seja pelo despreparo

dos profissionais que atuam nesse campo, tendo em vista que não possuem uma formação específica para atuar diante das especificidades que essa atribuição requer (Silva, 2017).

O trabalho de Gustavo Tasoniero (2018), defendido, em nível de mestrado, no PPGE da UNIOESTE, procura analisar a prática educacional junto a jovens e adultos presos, tendo como recorte o sistema penitenciário do Estado do Paraná no período de 2012 a 2017. Assim, o autor se propõe a confrontar a teoria que sugere uma educação emancipatória com propostas de ressocialização do apenado e a prática que revela uma educação autoritária, que, por vezes, aliena e aprisiona o indivíduo. A dissertação também apresenta dados interessantes; como, por exemplo, no que se refere aos altos índices de reincidência, em torno de 70 a 80 %, ou seja, no período de cinco anos após o cumprimento da pena, apenas 20 a 30 % dos ex detentos não retornam aos estabelecimentos prisionais. Por fim, o autor defende a educação emancipatória para além de um direito, sobretudo, como princípio de humanização (Tasoniero, 2018).

Gabriel Santos da Silva (2019), em sua dissertação de mestrado em Educação, defendida na PUC do Rio de Janeiro, aborda algumas complexidades em se tratando de educação de jovens e adultos em situação de privação de liberdade. Por meio de uma análise documental, o autor busca compreender essa modalidade de ensino como uma das categorias da EJA e, ultrapassada essa fase de análise normativa, a partir de entrevistas com professores atuantes nesse campo, propõe-se a conhecer as concepções desses profissionais acerca da escola naquele contexto. Ao final, conclui que a prisão controla e exerce o poder sobre a escola; e a escola, por sua vez, exerce uma forma de poder disciplinar sobre os detentos (Silva, 2019).

Destacamos ainda a tese de doutorado, defendida por Carolina Cunha Seidel (2017), no PPGE da UNESP de Araraquara, que busca compreender o funcionamento da EJA durante o período de encarceramento, acompanhado da escolarização tardia. A autora levanta vários questionamentos interessantes, como, por exemplo, a respeito do significado da escolarização para esses adultos que se encontram presos. A fim de delinear os contornos da pesquisa, a autora indaga quem seriam esses sujeitos e a forma como eles se veem e como veem os outros (Seidel, 2017).

As teses e as dissertações que aqui mencionamos nos chamaram a atenção, a princípio, pelo título dos trabalhos, que, em um primeiro momento, apresentam-se de forma sugestiva e atrativa simultaneamente. Contudo, o interesse foi progredindo à medida que íamos conhecendo o conteúdo apresentado por cada autor(a), percebendo que a temática abordada por cada um deles nos auxiliaria a compreender esse universo tão amplo e específico; o dos espaços de privação de liberdade bem como a sua relação com a educação e os seus entornos.

Vale ressaltar que alguns desses trabalhos - à exemplo, o de Silva (2017) – orientam-se a partir de autores que tomamos como parte do nosso referencial teórico, como os já citados Julião, De Maeyer e Onofre.

Enfim, a partir da busca realizada, observamos que as publicações encontradas se referem a temas variados, como o ensino de ciências e de matemática para jovens e adultos no contexto prisional, bem como de outras disciplinas como língua portuguesa, educação física, a partir das tecnologias digitais. Também encontramos pesquisas voltadas a realidades locais, considerando, por exemplo, a penitenciária de Cascavel, a escola prisional do Ceará, a penitenciária feminina do Distrito Federal, o sistema penitenciário do Estado do Maranhão bem como o de Cuiabá (MT), o sistema prisional do Estado do Paraná e do Tocantins, sendo possível perceber, nesse contexto, alguns poucos trabalhos voltados para: a formação específica de professores, a prática da leitura e da escrita no cárcere, o processo de escolarização de homens e mulheres. Nesse sentido, ainda cabe destacar que identificamos um único trabalho assumindo, desde o título, a educação sob a perspectiva de emancipação humana, o de Tasoniero (2018). Assim, após uma análise criteriosa acerca dos dados e das informações que agregam a nossa temática, percebemos, uma vez mais, a relevância social que cerca a nossa pesquisa, tendo em vista a carência de trabalhos voltados à proposta da oferta da educação numa perspectiva de emancipação humana, ou seja, partindo da ideia de que liberdade humana não se restringe a liberdade de locomoção, mas liberdade para pensar, criticizar, fazer escolhas, decidir e acima tudo, liberdade para ser.

Este estudo busca promover o encontro de um novo caminho no sentido de resgatar através da educação, a dignidade humana de jovens e adultos em situação de privação de liberdade, reafirmando a sua importância, os seus benefícios e a necessidade de superarmos nesse âmbito, o abismo existente entre a teoria e a prática.

2 A EDUCAÇÃO EM ESPAÇOS DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE: PARA QUEM? POR QUÊ? PARA QUÊ?

A educação como direito de todos, consagrada na Constituição Federal, na prática, não encontra o seu lugar com a mesma facilidade com que encontra a sua previsão legal. Podemos verificar que essa educação que nasce para todos, nem sempre, diz respeito verdadeiramente a todos, pois existe uma parcela da população excluída dos seus benefícios. Assim, abordamos a realidade prisional e o modo como as pessoas privadas do seu direito de liberdade se relacionam com esse direito que, teoricamente, diz respeito a todos, mas que, praticamente refere-se a uma minoria.

Nesse sentido, iniciamos o capítulo fazendo referência ao acesso à educação e a origem desse direito, bem como a sua (in)efetividade em se tratando de jovens e adultos em situação de privação de liberdade. Ademais, efetivamos uma correlação entre o nosso contexto de superlotação carcerária e os benefícios advindos da oferta educacional nesse ambiente, no sentido de viabilizar a ressocialização do condenado e a sua reintegração social, gerando reflexos, por sua vez, nos índices de reincidência. Assim, crendo na necessidade de se repensar o papel da educação nesse contexto e a sua função social como instrumento de transformação na vida do outro, passamos a expor o que segue.

2.1 DIREITO SIMBÓLICO: AS PREVISÕES LEGAIS QUE GARANTEM O ACESSO À EDUCAÇÃO E SUA (IN) EFETIVIDADE EM SE TRATANDO DE JOVENS E ADULTOS EM SITUAÇÃO DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE

A educação escolar como Direito Humano encontra-se prevista na Declaração Universal dos Direitos Humanos (Art.26), tendo como objetivo o pleno desenvolvimento da pessoa e o fortalecimento do respeito aos Direitos Humanos, sendo estes inerentes a todos e todas; por isso, consagrados como universais e passíveis de serem exigidos perante o Estado (Oliveira, 2013).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) representa um marco de combate à opressão, à discriminação e à violação a direitos humanos, ao apregoar a igualdade de todos (as) e consagrar direitos inerentes à dignidade da pessoa humana. Esses direitos são próprios da condição de homem ou mulher, que não se distinguem a partir da sua cor, do seu pertencimento étnico-racial, da sua condição socioeconômica, da sua religião, bem como do

fato de se encontrarem livres ou temporariamente presos(as), porque não há nada que os(as) faça despir da sua condição humana. Nesse sentido, apontamos o direito à educação e a responsabilidade do Estado em garantir o seu acesso a ele e permanência nele a todos em igualdade de condições.

A partir desse documento, vários outros também trazem a sua consagração tanto no âmbito internacional, como nacional; como é o caso da nossa Constituição Federal (Brasil, 1988). A educação como garantia constitucional significa, de acordo com o dicionário da língua portuguesa, “direitos, privilégios que a Constituição de um país confere aos cidadãos” (Houaiss, 2015, p. 481) ou, em outras palavras, podemos dizer que a Constituição Federal, ao representar a lei maior de um país, assegura aos seus cidadãos(ãs) um conjunto de direitos a partir do qual, a educação é reconhecida como um entre vários outros reconhecidos como fundamentais.

Marcela Haupt Bessil e Álvaro Roberto Crespo Merlo (2017, p. 286) sustentam que

A Educação é um direito garantido pela Constituição Federal de 1988. Logo em seu art. 6º, o documento jurídico mais importante do nosso país diz que a Educação – juntamente com a moradia, o trabalho, o lazer, a saúde, entre outros – é um direito social. Ou seja, não é um favor do Estado para as pessoas, pelo contrário, é um direito de cidadania. Mais à frente, o artigo 205 da Constituição (1988) afirma: “A Educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Aqui fica explícito o dever do Estado e o direito de todas as pessoas, sem qualquer distinção, com relação à Educação (Besil; Merlo, 2017, p 286).

No que se refere ao direito à Educação no contexto prisional, não é diferente. Também existem diplomas internacionais que o asseguram, bem como há uma força normativa nacional nesse mesmo sentido, a começar pela nossa Constituição Federal, desdobrando-se em outras normas infraconstitucionais como é o caso da Lei de Execução Penal (L. 7210/84, artigos 17-21).

A Lei de Execuções Penais (LEP), de 1976, introduz a obrigatoriedade de o Estado oferecer a assistência necessária para os indivíduos que se encontram presos. Conforme o Artigo 10, “A assistência ao preso e ao internado é dever do Estado, objetivando prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade” (Moreira, 2007, p. 34). O Artigo 11 da LEP especifica quais são as obrigatoriedades do Estado para com o preso: material, saúde, jurídica, educacional, social e religiosa (Bessil; Merlo, 2017, p. 286).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, L 9.394/96, surgiu, vislumbrando a educação como um dever da família e do Estado, mas silenciando-se no que diz respeito aos espaços

prisionais. Por outro lado, o Plano Nacional de Educação de 2001 (Brasil, 2001) trouxe, entre os seus objetivos a implementação, nos espaços de privação de liberdade, de programas de educação de jovens e adultos, de nível fundamental, médio e ensino profissionalizante. Em momento posterior, no ano de 2010, foram aprovadas as Diretrizes Nacionais Gerais para a Educação Básica (Brasil, 2010), contemplando a educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade, orientando a observância das leis educacionais já existentes, bem como a Lei de Execução Penal (Brasil, 1984) e os tratados internacionais dos quais o Brasil seja signatário. Atualmente, nosso Plano Nacional de Educação, Lei 13.005/2014, prevê a oferta de educação no que se refere ao Ensino Fundamental e Médio àqueles que se encontram lotados nos estabelecimentos prisionais do país.

No plano normativo nacional, a educação escolar na prisão integra a modalidade de ensino intitulada Educação de Jovens e Adultos (EJA). A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n. 9394 de 1996, define em seu artigo 37, essa modalidade como aquela destinada a pessoas que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria (Oliveira, 2013, p. 958).

Nessa abordagem legislativa, reconhece-se a importância da Lei de Execução Penal (BRASIL, 1984), seguida pela Constituição Federal de 1988 e, posteriormente, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), que dispõe sobre o direito do jovem e do adulto à educação regular, “com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades” (Brasil, 1996).

Destacamos a importância da Lei de Execução Penal nesse contexto, pois ela disciplina as condições de cumprimento da pena estabelecida na sentença condenatória. Assim, de acordo com o seu Artigo 1: “A execução penal tem por objetivo efetivar as disposições de sentença ou decisão criminal e proporcionar condições para a harmônica integração social do condenado e do internado” (Brasil, 1984). Podemos dizer que o condenado⁶ é aquele que se encontra recolhido em estabelecimento prisional, em virtude de uma sentença penal condenatória, contra a qual já não caiba mais recurso, ou seja, uma sentença com trânsito em julgado. Contudo, a Lei de Execução Penal não se restringe a essa categoria de presos, ela se aplica também,

⁶ Vale destacar que a expressão utilizada, “condenado”, aqui se aplica em uma perspectiva estritamente jurídica. Na perspectiva freireana, não há que se reduzir a pessoa ao “status” puramente de condenado, ou seja, não há que se vincular a pessoa, ainda que condenada, a uma condição que não é permanente, ao rótulo, o que já representaria, por si só, uma violação à sua própria dignidade. Assim, o estar sujeito a uma sentença condenatória com trânsito em julgado representa uma condição temporária, transitória, à qual a pessoa se submete, sendo tal entendido, em outras palavras, como a pessoa em estado de privação de liberdade.

observando as singularidades de cada caso, aos presos provisórios, contra os quais ainda não existe uma sentença definitiva e, também, aos internados, que são aqueles sujeitos a uma medida de segurança (internação em hospital de custódia e tratamento psiquiátrico) a partir de uma decisão judicial.

Em se tratando de indivíduos presos e do cumprimento de uma pena privativa de liberdade, a Lei de Execução Penal traz todo o delineamento a respeito da sua forma de execução, frisando os direitos e os deveres dos detentos, bem como as suas garantias perante o Estado e a sociedade como um todo.

Podemos acrescentar ainda o Artigo 38 do Código Penal, “O preso conserva todos os direitos não atingidos pela perda da liberdade, impondo-se a todas as autoridades o respeito a sua integridade física e moral” (Brasil, 1940).

De acordo com Renato Marcão (2008, p. 1),

A execução penal deve objetivar a integração social do condenado ou do internado, já que adotada a teoria mista ou eclética, segundo a qual a natureza retributiva da pena não busca apenas a prevenção, mas também a humanização. Objetiva-se, por meio da execução, punir e humanizar.

Nessa linha de raciocínio, de que a pena não possui fim em si mesma e, dessa forma, não deve ser executada de qualquer modo, pois há algo a mais a ser perquirido, podemos mencionar os Artigos 10 e 11 da L.7210/84 que preveem várias modalidades de assistências às quais o preso tem direito assim como, por parte do Estado, a obrigação de efetivá-las, com vistas a promover a reintegração social. Assim, no primeiro Artigo, temos que “a assistência ao preso e ao internado é dever do Estado, objetivando prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade”, sendo que, no Artigo seguinte, a Lei dispõe que “a assistência será: I- material; II- à saúde; III- jurídica; IV- educacional; V- social; VI- religiosa”. Dessa forma, destaca Marcão (2008, p. 18): “o objetivo da assistência, como está expresso, é prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade”.

Uma das modalidades assistenciais é a educação, compreendendo a instrução escolar e a formação profissional do preso, tendo previsão legal nos Artigos 17 a 21 da LEP.

A assistência educacional tem por escopo proporcionar ao executado melhores condições de readaptação social, preparando-o para o retorno à vida em liberdade de maneira mais ajustada, conhecendo ou aprimorando certos valores de interesse comum. É inegável, ainda, sua influência positiva na manutenção da disciplina do estabelecimento prisional (Marcão, 2008, p. 23).

Se, por um lado, o nosso ordenamento jurídico é amplo, com uma diversidade enorme de dispositivos legais, não é menos verdade que toda essa gama de leis deve ser interpretada conjuntamente e, nesse sentido, ainda mencionando a Lei de Execução Penal, lembramos o seu Artigo 41, que prevê uma série de direitos do preso, dentre eles, a assistência educacional. É verdade que o Artigo 41 não esgota todos os direitos inerentes à pessoa do preso, mas apenas apresenta um rol exemplificativo no qual encontra lugar a educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade.

Na verdade, podemos dizer, mais uma vez que o Artigo 41 da LEP não se apresenta como rol taxativo, pois é sedimentado o entendimento de que “o preso conserva todos os direitos não atingidos pela perda da liberdade, impondo-se a todas as autoridades o respeito a sua integridade física e moral”, conforme já citado anteriormente no Artigo 38 do Código Penal.

A partir das previsões legais, vão surgindo normas e diretrizes a fim de dar cumprimento ao disposto em Lei, como é o caso das Diretrizes Nacionais para Educação nas Prisões (Resolução n. 03 de 11-03-2009), posteriormente ratificadas pelo Ministério da Educação do Brasil, através da Resolução n. 02 de 19/05/2010, com vistas a nortear a oferta da educação escolar para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos prisionais (Oliveira, 2013).

Em obra posterior, Marcos Melo de Oliveira (2018) ainda destaca a Resolução n. 2 de 2010, do Conselho Nacional de Educação, que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos prisionais, que atribui aos Estados, ao Distrito Federal e à União o dever de considerar as especificidades da educação nesse contexto, incentivando e promovendo estratégias adequadas, metodologias próprias, recursos didáticos e pedagógicos, bem como tecnologias educacionais e programas de educação a distância. Nesse sentido, o mesmo autor nos leva a refletir sobre perspectivas futuras; vejamos:

Hoje a educação para o preso funciona com as previsões anteriores, porém é possível pensar a partir do que está previsto na Lei de Execução Penal, inovações futuras na educação prisional. A lei traz que a União, os Estados, os Municípios e o Distrito Federal incluirão em seus programas de educação a distância e de utilização de novas tecnologias de ensino, o atendimento aos presos e que as atividades educacionais podem ser objeto de convênio entre entidades públicas e particulares. [...] outro artigo da mesma lei determina que as atividades de estudo para as pessoas presas podem ser desenvolvidas de forma presencial ou por metodologia de ensino a distância. Essas previsões não surgiram do nada, com certeza já devem existir discussões não abertas ao público de se implantar dentro das prisões a educação a distância. Quanto a esse sistema, surgem alguns questionamentos como: Será que a educação a

distância aos privados de liberdade funcionaria? Como seria educar um analfabeto a distância? (Oliveira, 2018, p. 35-36).

Interessante que, ao falar sobre a história da educação no contexto prisional, Elionaldo Julião (2016) relembra o fato de que as primeiras ações educativas se basearam em experiências pontuais, advindas de pessoas que se comoviam com a realidade dos encarcerados e que, assim, dispunham-se a essa atividade de alfabetização como voluntárias, motivadas por crenças pessoais, religião, ideologia, ou apenas por sensibilidade diante de uma realidade de forte exclusão social. Assim, a partir dessas vivências isoladas e totalmente improvisadas de escolarização, a educação começa a receber olhares tímidos por parte de alguns Estados da federação e, com o tempo, vagarosamente, a escola começa a surgir nos estabelecimentos penais, sendo que, em alguns lugares, até os dias atuais, ela fundamenta a sua existência no trabalho voluntariado. Nesse sentido,

A história das primeiras experiências de educação para jovens e adultos no sistema penitenciário remonta a algumas décadas. [...] mobilizados por questões de fé ou de ordem ideológica, representantes religiosos ou de organizações não governamentais, agregando suas ações assistenciais, desenvolviam projetos pontuais de alfabetização em espaços improvisados, sem qualquer apoio dos gestores locais, bem como do próprio Estado. Dessas pequenas experiências pontuais, voluntárias, improvisadas, alguns estados da federação aos poucos regulamentaram determinados projetos.... [...] de norte a sul do país, é possível se ouvir falar de experiências isoladas que foram se consolidando com o tempo em ações públicas de educação para jovens e adultos no sistema penitenciário. Assim aos poucos vão surgindo escolas nas unidades penais que oferecem desde aulas de alfabetização, de ensino fundamental, até de ensino médio (Julião, 2016, p. 26-27).

Sobre o assunto, Julião (2016) ainda destaca algumas normas como de importância acerca da temática educação e prisão; por exemplo, a Constituição Federal de 1988, a Lei de Execução Penal (L 7. 210/84), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (L. 9.394/96 – LDBEN, 1996), as diretrizes nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade (Resoluções CNPCP n. 3, de 2009 – CNE n. 2, de 2010, a Lei 12433/2011, que introduziu, na Lei de Execução Penal, a possibilidade de remição de parte do tempo de execução da pena pelo estudo, observados os pressupostos legais, as diretrizes básicas para arquitetura prisional (Resolução CNPCP n. 9) e outras, sempre enfatizando o fato de que a educação deve ser incorporada como direito do preso e jamais como um benefício ou favor do Estado; o que choca com a nossa realidade, quando percebemos que cerca de tão somente 10 por cento da população encarcerada têm acesso hoje à educação dentro dos estabelecimentos

prisionais. Nesse sentido, o autor faz um apanhado geral quanto à legislação referente ao nosso objeto de estudo:

A Constituição Federal (Art. 205) estabelece que a educação é um direito de todos visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988). De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n. 9394 (Brasil, 1996), a educação para jovens e adultos é uma modalidade de educação básica e será destinada àqueles que não tiverem acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria, sendo-lhes asseguradas oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (Art. 37). Nessa direção, conforme o Art. 83 da Lei de Execução Penal brasileira (BRASIL, 1984), todo estabelecimento penal, conforme a sua natureza, deverá contar em suas dependências com áreas e serviços destinados a dar assistência, educação, trabalho, recreação e prática esportiva. No seu art. 10 do Capítulo II- Da Assistência, afirma que a assistência ao preso e ao internado é dever do Estado, objetivando prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade. Para tanto, será: material, à saúde, jurídica, educacional, social e religiosa. Da Assistência Educacional, Artigos 17 a 21, diz que compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado e que o ensino de primeiro grau (atual ensino fundamental) será obrigatório, integrando-se no sistema escolar da unidade federativa. Já o ensino profissional deverá ser ministrado em nível de iniciação ou de aperfeiçoamento técnico. Em atendimento às condições locais, institui que todas as unidades deverão dotar-se de uma biblioteca provida de livros instrutivos, recreativos e didáticos e que, devido à abrangência e particularidade da questão, as atividades educacionais podem ser objeto de convênio com entidades públicas ou particulares, instalando escolas ou oferecendo cursos especializados (Julião, 2016, p. 29-30).

Ainda sobre o tema, o pesquisador nos lembra o fato de que as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade trazem a necessidade de que todas as ações que versem sobre a educação, nesse contexto prisional, observem a legislação educacional vigente no país, a Lei de Execução Penal, bem como os tratados internacionais dos quais o Brasil seja signatário, referentes à matéria de direitos humanos e privação de liberdade. Ademais, estabelece que a oferta educacional seja atribuída ao órgão responsável pela educação nos Estados e no Distrito Federal (Secretaria da Educação ou órgão equivalente), em conexão com os órgãos responsáveis pela Administração Penitenciária, salvo em caso de estabelecimentos federais. Por fim, o autor faz menção ao Decreto Presidencial n. 7626 de 2011, que estabelece o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional com a finalidade de ampliar e qualificar a oferta de educação nos estabelecimentos prisionais.

No campo legal, sem sombra de dúvida, o Brasil é reconhecido internacionalmente por sua legislação. [...] Como concepção, é reconhecida como inovadora, pois se fundamenta em uma perspectiva moderna de execução penal que reconhece os sujeitos apenados como cidadãos e garantidores de direitos. [...] Saindo do âmbito legal para efetivação da política na prática, infelizmente não podemos nos vangloriar dos nossos feitos. [...] Vivemos também na política de educação para jovens e adultos em situação de restrição e privação de liberdade as contradições e agruras do descompasso entre o legal e o instituído na prática, tão comum na cultura política do nosso Estado (*idem*, p. 32-33).

Percebe-se que, quando se trata de discutir o acesso à educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade, deparamo-nos com grandes avanços em termos de previsão legal; o que não significa que tenhamos alcançado o nosso objetivo maior: a sua efetividade prática. Contudo, não podemos desprezar conquistas significativas que nos apontam o longo caminho a seguir até que o acesso à educação seja garantido a todos como direito humano, desvinculado de qualquer condição.

Há do ponto de vista legal, todo um conjunto de leis que garante ao privado de liberdade a educação. Logicamente, entre o que preveem as leis e o que ocorre na prática existem várias lacunas, que vão desde as más condições estruturais das prisões, como a falta de autonomia da escola dentro do cárcere, uma vez que as prioridades na prisão são a segurança e a justiça criminal (Oliveira, 2018, p.91).

Sobre o assunto, as autoras Maria Celeste Reis Fernandes de Souza, Eunice Maria Nazareth Nonato e Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca (2020) destacam ainda o fato de já termos superado o momento de discussão sobre a existência ou não do direito à educação para essa parcela da população, de modo que nos encontramos em outra etapa, a de questionar e analisar as práticas realizadas e empreendidas até aqui, a fim de refletirmos e analisarmos a sua viabilidade ou não no sentido de integrarem programas, propostas e políticas. Em outras palavras, no intuito de assegurar o amplo acesso ao ensino em ambientes prisionais, é preciso percorrer as experiências nesse contexto.

Assim, tendo em vista a importância da educação no contexto prisional, entendendo que a educação caminha de mãos dadas com o processo de ressocialização⁷ do preso, é que se

⁷ Ao abordarmos a educação prisional e a sua relação com a ideia de ressocialização do indivíduo, não estamos afirmando que aquele que se encontra em estado de privação de liberdade não seria um ser socializado. Pelo contrário, essa pessoa ora condenada é um ser socializado, tanto antes de compor o ambiente prisional, como durante, pois tanto fora das prisões como dentro delas existe um mecanismo de socialização. O que estamos destacando é a ressocialização anunciada na legislação como uma das finalidades da pena, para a qual a educação prisional é defendida como uma grande ferramenta nesse sentido, é a ressocialização a partir da ideia de que

reconhece também o significado e o valor da escola no contexto prisional. Contudo, as autoras destacam o fato de a presença da escola nos estabelecimentos prisionais, por si só, em nada resolve o desafio que envolve o acesso à educação, sendo necessário questionar o papel da EJA nesse contexto, a formação, a atuação e as atribuições do professor envolvido nesse processo diante da ausência de uma política para a sua formação inicial e continuada (Souza; Nonato; Fonseca, 2020).

Dessa forma, podemos perceber que existe todo um aparato legal no sentido de assegurar o acesso à educação aos jovens e adultos em situação de privação de liberdade. Contudo, a simples existência de amparo jurídico, por si só, é insuficiente para fazer da educação uma realidade nos estabelecimentos prisionais. Muito se confunde o acesso formal à educação, que, por vezes, traduz-se na oportunidade de aprender a ler, a escrever ou de frequentar uma sala de aula, com o seu sentido material, oportunizar a promoção do ser humano como sujeito crítico e autor da sua própria história. Nos dizeres de Oliveira (2018, p 92), “a universalização da educação no Brasil é muito mais do que ter apenas escolas, professores e alunos” e, em momento posterior, acrescenta que “o ambiente prisional é carente, é esquecido, [...] parece um mundo à parte, separado do tecido social” (*idem*, p. 93). E, por fim, o mesmo autor conclui que, “há muito a ser pesquisado no cárcere, entendê-lo pode significar que no futuro não existam mais prisões, ou pelo menos não com a quantidade de presos que atualmente lotam os presídios e penitenciárias” (*ibidem*).

Por fim, diante das previsões legais acima discutidas, podemos perceber a obrigação e a responsabilidade do Poder Público na oferta da educação indistintamente, bem como essa mesma responsabilidade no que se refere a fazer dos espaços prisionais ambientes propícios ao futuro retorno dos presos ao convívio social. Nesse sentido é que se une a educação com o cumprimento da pena e a sua finalidade, porque é a partir da primeira que enxergamos a esperança e a possibilidade de socialização desses jovens e adultos em situação de privação de liberdade.

2.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA

A educação, como já mencionado anteriormente, constitui um direito social, previsto, dentre outros, na Constituição Federal do Brasil, quando, no Artigo 6, mas também em outros,

socializados estão aqueles que demonstram a habilidade necessária para a vida social extramuros, de acordo com as normas sociais vigentes nesse espaço.

assim dispõe: “São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança [...]” (Brasil, 1988), chamando o Estado à responsabilidade quanto à sua prestação; o que requer uma atuação positiva com vistas a garantir que a educação alcance todos, em todos os lugares, inclusive aquele cidadão que se encontra temporariamente no cárcere.

Dessa forma, quando o constituinte consagra o direito à educação no seu Título I, que versa sobre Direitos Fundamentais, ele busca, para o cidadão(ã), não somente garantir o seu acesso a ele e sua permanência nele, mas também assegurar que, como cláusula pétrea, jamais poderia ser alterado ou diminuído. Assim são os direitos assegurados pela nossa Carta Magna, dos quais a educação faz parte: constituem um núcleo intocável, imexível, que, por nenhuma razão, poderiam ser restringidos a quem quer que fosse, inclusive àquele condenado a uma pena privativa de liberdade.

Nessa linha de raciocínio, encontramos o Artigo 205 do mesmo diploma legislativo. Destaca ele o objetivo geral da educação: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988). Assim, podemos perceber que, ao lado da responsabilidade pela educação por parte do Estado, existe também uma parcela de responsabilidade da sociedade no que se refere a promover, incentivar e, de alguma forma, contribuir para que tal proposição se torne uma realidade e alcance os objetivos traçados por lei. Em seguida, o Artigo 206 destaca, dentre vários princípios, o da igualdade de condições no que diz respeito ao acesso e à permanência na escola, sendo que, mais à frente, no Artigo 208, especifica a forma de sua efetivação.

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (Brasil, 1988).

Nesse momento, vale salientar que o inciso I do mencionado Artigo, ao tratar da

educação básica, trouxe à realidade aqueles que não tiveram acesso a ela na idade adequada, e que fazem jus a esse direito, sendo que a efetivação dele permanece no âmbito de responsabilidade do Estado. Também merece destaque o inciso VI quando traz a previsão do ensino noturno, sempre com vistas a atender à necessidade (realidade) do educando, que, muitas vezes, já na fase mais adulta, precisaria conciliar os estudos com outras práticas do cotidiano; por exemplo, o trabalho.

Faz-se necessário identificar estratégias que propiciem educação de qualidade para todos, inclusive para aqueles que de alguma forma se encontram em desvantagem, pois o que de fato se faz necessário é criar subsídios que contribuam para a inclusão social. A educação para jovens e adultos busca realizar um trabalho dentro desta perspectiva, uma vez que os educandos são diversificados em nível de escolaridade, idade e outros fatores (Lopes, 2013, p. 75).

Diante desse contexto normativo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, L. 9394/96) passou a estabelecer a educação de jovens e adultos em dois dispositivos:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do aluno, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. § 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. § 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento.

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I- no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II- no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames (Brasil, 1996).

Assim, a educação para jovens e adultos (EJA) passou a ser prevista e compreendida, na LDB, como uma modalidade de educação direcionada àqueles que, por alguma razão, não completaram a educação formal na idade considerada apropriada. Nesse sentido, a EJA objetiva

oportunizar a eles o acesso à educação básica, como uma tentativa de resgatar um direito há muito subtraído, minimizando os malefícios da exclusão social, e as suas péssimas consequências, como, por exemplo, a desigualdade social e a marginalização, orientando-se a fim de viabilizar o acesso ao ensino regular a todos aqueles que, como dito anteriormente, não o concluíram na idade adequada.

Interessante mencionar também o Parecer CEB nº 11 de 10/05/2000, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos e toma por base principalmente a Constituição Federal de 1988 ao assegurar a educação como direito de todos e dever do Estado, e a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, que prevê a educação de jovens e adultos como uma nova modalidade de educação básica. Esse Parecer nasce a partir do entendimento de que é possível visualizar, no Brasil, dois grupos distintos, “dois Brasis”,

“oficial e real”, “Casa Grande e Senzala”, “o tradicional e o moderno”, “capital e interior”, “urbano e rural”, “cosmopolita e provinciano”, “litoral e sertão” (Brasil, 2000, p. 3), podendo ser acrescentado o Brasil dos alfabetizados e dos analfabetos, sendo estes últimos também pertencentes à categoria dos excluídos socialmente. Esse mesmo Parecer reconhece que enfrentamos as consequências de uma realidade histórica, marcada pela divisão de classes, pelo preconceito com base em origem, raça, sexo, cor, idade, religião, sangue e outros. Por essa razão, ao reconhecer a educação de jovens e adultos como uma dívida social, apregoa a sua função reparadora, a significar, como o próprio nome diz, a reparação dessa realidade, a consagração de um direito antes negado e hoje reconhecido, com base na igualdade e na liberdade.

É certo que, no Brasil, contamos com um número enorme de analfabetos, que, nessa condição, acabam sendo privados do exercício pleno de suas cidadanias. Porém, ao se reconhecer a educação como direito de todos e dever do Estado, atribui-se a este último a responsabilidade de, por meio de políticas públicas, ser agente interferidor no campo das desigualdades. Por sua vez, a função equalizadora nasce com base no ideal de igualdade de oportunidades. Já a função qualificadora afirma que a educação para jovens e adultos deve acrescentar valores, promover o indivíduo enquanto pessoa, compreendendo que o ser humano é incompleto, que “ninguém deixa de ser um educando” (Brasil, 2000, p. 61) e que independentemente da idade e da fase de vida, é possível se desenvolver, constituir e ampliar conhecimentos, valores, habilidades, competências e, por essa razão, a EJA como uma modalidade da educação básica, dotada de características próprias, requer igualmente um modelo pedagógico próprio, a fim de satisfazer as funções as quais lhe foram atribuídas.

Francisca Rodrigues Pini (2019, p. 11) explica que “a EJA é uma modalidade de ensino que atende estudantes jovens, adultos e idosos maiores de 15 anos de idade que não concluíram o Ensino Fundamental, em todos os níveis da educação básica”. Tal modalidade, diz a autora, “[...] necessita ser pensada como um modelo pedagógico próprio, a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos” (*idem*, p. 3).

Nessa mesma ordem de ideias, está o entendimento de Márcia Frierich, Anna M. Canavarro Benite, Cláudio R. Machado Benite e Viviane Soares Pereira (2010), que classificam a EJA como uma proposta de escolarização cuja origem se dá em virtude das brechas, ou das omissões ocasionadas pelo sistema regular de ensino, tendo como público-alvo aqueles que, por alguma razão, não tiveram o acesso à educação garantido na idade adequada.

Uma reflexão sobre a educação aponta para a educação de jovens e adultos como resultado da ineficiência do Estado em garantir, por meio de políticas públicas adequadas, a oferta e a permanência da criança e do adolescente na escola. Sendo assim, as iniciativas em EJA, em sua grande maioria, caminham na marginalidade do processo educativo brasileiro [...] (*idem*, p. 405).

Nesse sentido, os mesmos autores destacam algumas características desse grupo de estudantes; a exemplo, o fato de não serem mais crianças e, por esse motivo, fazerem jus a um processo de escolarização condizente com a sua faixa etária; ressaltam ainda o fato de que esses adultos, em sua maioria, contam com uma baixa autoestima e o anseio de alcançarem, através da certificação, um lugar melhor na sociedade, tendo em vista a chance de maiores oportunidades de trabalho.

Com um público específico que traz consigo sequelas de experiências frustradas ao longo da vida, o adulto chega à EJA com uma bagagem cultural diversificada, habilidades inúmeras, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o seu mundo. Muitos se encontram humilhados pela condição de excluídos da escola por diferentes razões “[...] chegam e encontram a mesma escola que os excluiu há anos com propostas pedagógicas que não contemplam as suas expectativas [...]” (Frierich *et al.* 2010, p. 406).

No que se refere ao sistema organizacional, a LDB dispõe sobre a educação básica – formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio; e a educação superior; prevendo, ainda, como afirmamos, a oferta de Educação para Jovens e Adultos (substituindo a expressão ensino supletivo), educação profissional, educação indígena, educação no campo, educação à distância.

Sobre o tema, Elenice Maria Cammarosano Onofre e Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin (2020) mencionam que o primeiro movimento para a EJA surge por volta de 1940, num período de industrialização, quando a busca por mão de obra faz surgir a necessidade de alfabetização e treinamento das classes trabalhadoras, sendo que, nesse momento da história, mais de 50% dos adultos brasileiros eram considerados analfabetos. Nesse sentido, as autoras concluem que a trajetória da educação de jovens e adultos é marcada “por ações estatais fragmentárias que inicialmente visavam à erradicação do analfabetismo e, posteriormente, à redução dos índices de baixa escolaridade” (Onofre; Laffin, 2020, p. 2).

Interessante que Thyeles Borcarte Strelhow (2010) nos relata que, por volta de 1920, o Brasil alcançava a marca de 72% de analfabetismo, sendo que, em 1934, foi criado o Plano Nacional de Educação, contendo a primeira previsão expressa consagrando a educação de jovens e adultos. Anos depois, por volta da década de 40, mas principalmente na década de 50, é que a educação para jovens e adultos ganhou notoriedade, inclusive através da criação do ensino supletivo, bem como da adoção de programas específicos para atender a esse público, sendo esse período lembrado como a primeira campanha nacional de educação de adultos. De acordo com o autor, havia uma pressão internacional, no sentido de eliminar o analfabetismo, entendendo que esse era o único caminho para se alcançar o desenvolvimento; por outro lado, os programas até então existentes voltavam-se muito mais para a quantidade de pessoas alcançadas do que pela qualidade da educação ofertada (Strelhow, 2010).

Assim, em 1952, surgiu a campanha nacional de educação rural, visando atender a esse público em específico. Nesse momento, é possível vislumbrar o surgimento de um novo modelo pedagógico empregado na educação de adultos e, que tem como característica básica o fato de considerar a realidade e a necessidade do educando, bem como a problematização do seu contexto. Nas lições do mesmo autor, é possível perceber que, nesse tempo, a história nos apresentou Paulo Freire, um dos maiores pedagogos do Brasil, que apregoava, dentre outras coisas, que o analfabetismo não era fruto do estado de pobreza do ser humano, mas sim, consequência de uma desigualdade social e que todos nós, indivíduos, alfabetizados ou não, somos considerados fonte de saber (Strelhow, 2010). Podemos também dizer que encontramos, em suas lições, aspectos de muito respeito e admiração pelos saberes populares.

A tempo, consta que Paulo Freire teria sido indicado para elaborar o Plano Nacional de Alfabetização junto ao Ministério da Educação; contudo, essa missão foi interrompida com o Golpe Militar de 1964, que substituiu a visão de uma educação contextualizada, em busca de uma transformação social, por outra que a definia como a habilidade para ler e escrever. Esse

foi o direcionamento dado ao modelo educacional desse período. Perdurou ele até a chegada da Nova República (1985), quando se iniciou um período de redemocratização do país, efetivando a consagração de vários direitos e garantias individuais com a Constituição Federal de 1988. É nesse contexto que a nossa Lei Magna dispõe sobre a educação como direito de todos, sendo esse direito reafirmado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que, por sua vez, prevê a educação de jovens e adultos atendendo às suas especificidades.

Sobre o período que antecede a redemocratização do país, Friedrich, Benite, Benite e Pereira (2010) nos lembram a existência de vários movimentos no sentido de se contraporem aos ideais de conscientização de Paulo Freire, sendo um período marcado pelo uso da educação como instrumento de controle político da população, ou seja, como forma de manuseamento por parte da classe dominante, daqueles que pertenciam ao grupo dos dominados.

De acordo com Strelhow (2010), desde esse período de redemocratização do país até os dias atuais, vários foram os programas de alfabetização adotados no Brasil; por exemplo, a

Fundação Educar, o Movimento de Alfabetização (MOVA), o Programa Alfabetização Solidária (PAS), o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Contudo, ressalta que chegamos ao século XXI com um alto índice de analfabetos, pessoas desabilitadas para ler e escrever e, acima de tudo, grande parte daquelas que assim o fazem não compreendem o seu verdadeiro significado. Em outras palavras, estamos diante de um grande número de pessoas que não veem, mas também enfrentamos o desafio de termos uma parcela da população que vê, mas infelizmente não enxerga.

[...] essa é uma herança de todo o tratamento que a educação brasileira sofreu ao decorrer de sua história. É lamentável que reduzimos a alfabetização à apreensão dos signos sem a apreensão dos significados. O mais problemático ainda é encontrar em nosso contexto escolar a continuação desse processo que, ao invés de produzir leitores críticos e que consigam entender as intenções dos textos, produzem pessoas alienáveis que apenas funcionalmente estão alfabetizadas (*idem* p. 57).

É nesse contexto, como educadores que somos, ou apenas como aqueles que se preocupam com a educação e a qualidade da sua oferta, por entendermos o seu valor e a sua importância como instrumento de transformação social, de inclusão, de promoção da cidadania e outros, que podemos mergulhar nos mesmos questionamentos de Strelhow (2010, p. 57):

Que educação queremos vivenciar? O que queremos com a educação de jovens e adultos? Qual a sua intenção? Queremos uma educação que sirva somente para instrumentalizar a pessoa ao mercado de trabalho ou queremos

peças também que reflitam sobre a sua situação social e do país? Queremos pessoas pensantes, críticas ou pessoas que são alienadas dos seus direitos, como o de ter uma vida digna. A que e a quem a educação, de forma geral, está servindo?

Os questionamentos não param por aí. Será que poderíamos falar de uma política pública para a educação, que alcance realmente todos sem distinção? De uma forma mais objetiva, voltando para o nosso objeto de estudo, será que existe uma política pública direcionada especificamente para aqueles que se encontram lotados nos vários sistemas prisionais brasileiros? Qual o conjunto de ações ou medidas adotadas pelo Estado a fim de fazer valer a exigência constitucional do acesso à educação para todos, inclusive a todos os encarcerados? Enfim, de que modo superar uma realidade como a nossa, marcada pela exclusão educacional evidenciada pelas características da massa carcerária?

Discutir políticas de inclusão em espaços de privação de liberdade nos leva a problematizar questões invisíveis no paradigma da segurança, característico desse espaço. Nesse sentido, o que se propõe é ver a educação na prisão pela perspectiva dos direitos humanos, porque ela constitui um valor em si mesma, um conjunto de ferramentas e de capacidades que ampliam as possibilidades de implementação de projetos que contribuam para a inclusão social, cultural e econômica das pessoas aprisionadas. O Estado tem a 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. Tais políticas devem estar evidenciadas no cotidiano prisional, fazendo-se dessa instituição um espaço educativo [...] (Onofre; Julião, 2013, p. 52).

Marcos Segale Carvalheiro (2010, p. 8) menciona que, em se tratando de estabelecimentos prisionais, “faz-se necessário desenvolver programas educacionais dentro do sistema penitenciário voltados para a Educação Básica de Jovens e Adultos e que visem a alfabetizar e, sobretudo, a trabalhar na construção ou na reconstrução da cidadania do apenado”. Em outras palavras, entende o autor que não basta ensinar a ler e escrever, é preciso ir além e trabalhar na construção de um cidadão, ciente de seus direitos e obrigações e apto a se relacionar socialmente quando do retorno ao convívio social.

A educação dentro do sistema penitenciário deve desenvolver uma educação que ofereça subsídios aos alunos para a sua reeducação social, de tal forma que possa enfrentar as situações de rejeição, preconceito, dificuldades, para reintegrar-se em todos os aspectos da vida social (*Idem*, p. 9).

Dando continuidade ao raciocínio exposto por Carvalheiro no parágrafo anterior, poderíamos assim pensar: de que adiantaria ter o domínio da leitura e da escrita e ser um profundo desconhecedor da realidade que nos cerca? De nada vale saber interpretar letras e códigos, ou fazer a leitura das palavras, se tudo isso não vier acompanhado da possibilidade de interpretar o mundo e os seus entornos. É por isso que, para Paulo Freire (2020b), a leitura de mundo precede a leitura da palavra, defendendo uma educação que possibilite a criticidade do aluno, pois é a partir dessa consciência crítica que os homens e mulheres descobrem a capacidade e a possibilidade de transformarem o mundo, o seu mundo. O sucesso do seu método de alfabetização em Angicos, uma cidade localizada no interior no Rio Grande do Norte, onde, em 45 dias, alfabetizaram-se 300 adultos, deu-se com base no conhecimento prévio que essas pessoas possuíam, ou seja, ele apresentou uma maneira de educar relacionada à realidade, ao cotidiano e às experiências dessas pessoas. Através do diálogo, incentivava a criticidade do aluno, a problematização, indo além do saber ler e escrever, do português, das ciências e da matemática. E por que não pensar essa perspectiva de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade?

Em um ambiente prisional, a oferta da educação visa tornar o tempo de cumprimento de pena um período de aprendizagens. Desse modo, o sujeito poderá valer-se desse momento para angariar conteúdos, conhecimentos e ferramentas que o favoreçam futuramente, quando do seu retorno ao convívio social. E é nesse sentido que a educação guarda uma relação de proximidade com a ideia da ressocialização, tão apregoada como sendo uma das finalidades da pena, como mostramos em momento posterior.

O atual momento em que se encontram a sociedade e os homens exige a formação escolar do homem como uma das condições para a sua humanização. As novas demandas da sociedade e as expectativas de crescimento profissional requerem, durante toda a vida do indivíduo, uma constante atualização de seus conhecimentos. A educação escolar, nesse contexto, continua sendo papel do Estado. O Estado brasileiro, ainda, é o principal responsável para assegurar o direito à educação para todos, principalmente, para os grupos menos privilegiados e excluídos da sociedade (Carvalheiro, 2010, p. 14).

Assim, podemos dizer que o insucesso das penas privativas de liberdade e a sua maneira de execução motivaram e motivam até hoje, a busca por respostas e soluções que possam, de alguma forma, repercutir positivamente na sociedade, a partir do sistema prisional brasileiro. É nesse contexto que nasce a ideia da educação escolar nas prisões. Sobre o assunto, Laffin e

Onofre (2020) esclarecem que as pesquisas afirmam haver uma relação entre a educação e a ressocialização, que seria o objetivo da execução de uma pena.

Contudo, a mera previsão legal tem se mostrado insuficiente no sentido de garantir a sua efetividade. Diante disso, alguns autores vêm se posicionando sobre o assunto, como é o caso de Carvalheiro (2010, p.13), que entende que “[...] o problema não está na falta de leis e nem nas leis aprovadas, mas na política educacional adotada pelos governos do Brasil nos últimos anos e ausência de cumprimento de normas”.

Não é outro o posicionamento de Onofre e Laffin (2020) quando destacam que menos de 10% das pessoas aprisionadas têm acesso formal à educação no Brasil, evidenciando que, entre a previsão legal do direito, a educação e o seu acesso, ainda existe um longo caminho a ser percorrido. Nesse sentido, complementam Onofre, Fernandes e Godinho (2019, p. 472):

Embora alguns avanços tenham se constituído no campo normativo, não temos consolidada uma política pública de Educação de Jovens e Adultos nos espaços de privação de liberdade, que permanecem marcados pela marginalização por parte do Estado e da sociedade civil. Tampouco existem políticas públicas que assegurem a formação continuada dos professores, pois o que tem sustentado o fazer docente são os cursos de pequena duração, ações formativas pontuais promovidas por universidades e secretarias de estado da educação, as trocas entre os professores iniciantes e experientes.

Nessa linha de raciocínio, Strelhow (2010) argumenta que a realidade brasileira, no que se refere ao contexto educacional, é preocupante, principalmente quando se observa, pelos dados do IBGE, que a educação que é prevista e assegurada num plano legal abstrato não é vivenciada na prática. Pelo contrário, segundo o autor, ainda existem milhões de pessoas, ao longo do nosso país, desprovidas de um dos direitos mais básicos inerentes a toda pessoa humana: o direito à educação. Nesse sentido, explica que hoje colhemos os frutos de uma educação, muitas vezes, tratada com desleixo por algumas autoridades, que eventualmente não lhe deram a atenção devida, ao voltarem os próprios olhos para o crescimento econômico e para os interesses das classes dominantes. Assim, conclui que, ainda hoje, percebe-se que a educação não ocupa um lugar de destaque, ao observarmos as péssimas condições do ensino público, bem como as suas estruturas físicas, a desvalorização do corpo docente e outros.

Enfim, a nossa Constituição Federal de 1988, também chamada de “Constituição Cidadã”, justamente por assegurar uma série de direitos sociais, é o principal documento no sentido de resguardar o direito à educação para todos. A lei de execução de 1984 também buscou assegurar o direito à educação quando a prevê como uma das formas de assistência a

ser assegurada pelo Estado. Por sua vez, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394 de 1996, buscou regulamentar e direcionar o sistema educacional brasileiro; contudo, ao abordar a educação de jovens e adultos como uma modalidade da educação básica, foi omissa no que se refere especificamente à educação em espaços de privação de liberdade. Dessa forma, o Plano Nacional de Educação (PNE), de 2001, formalizou a educação, nesse contexto, como uma modalidade da EJA, sendo esse direito reafirmado pelo PNE de 2014. Assim, percebemos que existem vários instrumentos normativos hoje, consagrando a educação como direito de todos, inclusive dos jovens e adultos em situação de privação de liberdade. Porém, neste momento, buscamos compreender como esse direito se efetiva na prática: a quem ele alcança? Por quê? Para quê?

2.3 A EDUCAÇÃO EM ESPAÇOS DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE, PARA QUEM? POR QUÊ? PARA QUÊ?

Atualmente, no Brasil, podemos dizer que a população carcerária atingiu o marco de 839.672 pessoas, de acordo com as informações do SISDEPEN, que, a cada ciclo de 6 meses, revela-nos informações, dados e estatísticas referentes ao sistema penitenciário brasileiro, como mencionado anteriormente. De acordo com os dados colhidos até 30 de junho de 2023, é possível verificar que esse número se refere ao total de pessoas em estado de privação de liberdade, dentre as quais, 649.592 estão alocadas em unidades prisionais físicas⁸, enquanto 190.080 estão sujeitas à prisão domiciliar⁹, com ou sem monitoramento eletrônico¹⁰. Ainda, de acordo com esse mesmo levantamento, temos que a população carcerária é composta de 95,75% de pessoas do sexo masculino e 4,25% do sexo feminino. Ademais, os dados apontam que 18,45% das pessoas encarceradas possuem a idade de 18 a 24 anos, 22,65% entre 25 e 29 anos, 18,86% entre 30 e 34 anos, 24,84% entre 35 e 45 anos, 9,6% entre 46 e 60 anos, 1,93% com mais de 60 anos e 3,67% sem informações. A mesma fonte revela que há um total de 839.672 pessoas privadas de liberdade diante da existência de 482.875 vagas; o que representa um déficit

⁸ Presos em celas físicas são presos que, independentemente de saídas durante o dia, para trabalho e/ou estudo, dormem no estabelecimento prisional, ou seja, ocupam vaga.

⁹ Presos em prisão domiciliar são presos que, independentemente de estarem ou não sob monitoramento eletrônico, cumprem pena em prisão domiciliar, ou seja, dormem em lugar diferente do estabelecimento prisional.

¹⁰ Presos com monitoramento eletrônico são aqueles que possuem duas condições: estão em prisão domiciliar, e, utilizando tornozeleiras eletrônicas. Por outro lado, os presos sem monitoramento eletrônico cumprem pena em casa, sem utilizar tornozeleiras eletrônicas.

de 166.717 vagas (SISDEPEN, 2023)¹¹, se descontarmos as 190.080 pessoas que estão cumprindo sua pena em prisão domiciliar.

De acordo com as informações do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), houve um aumento de 7,6% da população carcerária após a disseminação internacional da Covid-19; o que se poderia atribuir, eventualmente, a um maior empobrecimento da população, somado a fome e ao desemprego. Ademais, a mesma fonte afirma que existem ainda 352 mil mandados de prisão a serem cumpridos; o que totalizaria um déficit de 543.799 vagas nos estabelecimentos prisionais brasileiros (Fernandes, 2022).

Os dados também apontam que, atualmente, a população carcerária brasileira é composta, em sua maioria, por pessoas negras¹², 67,5% do total, frente a 29% de pessoas brancas, sendo que é possível verificar o decréscimo em relação a esses últimos (Anuário de Segurança Pública, 2022).

Em um seminário realizado pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ), abordando as questões raciais e o Poder Judiciário, o tema central foi o fato das penitenciárias brasileiras serem compostas em sua maioria, de pessoas negras, revelando um racismo velado, que faz com que essas pessoas sejam condenadas antes mesmo de um processo, ou de uma sentença criminal. Esse mesmo racismo é verificado quando se percebe que essas mesmas pessoas condenadas recebem penas mais severas diante da prática dos mesmos crimes praticados por pessoas brancas, tomando como exemplo o fato de que, na maioria das vezes, brancos são classificados como usuários de drogas e negros como traficantes¹³, ou seja, muitas vezes, é a cor da pele que determinará como uma ou outra pessoa será tratada diante de uma mesma situação (CNJ, 2020).

¹¹ De acordo com os dados acima citados, o sistema carcerário brasileiro abriga 649.592 presos em celas físicas, contando com 190.080 presos domiciliares, perfazendo um total de 839.672 pessoas privadas de liberdade. Diante da existência de 482.875 vagas, encontramos um déficit de 166.717 vagas se levarmos em consideração um total de 649.592 presos em unidades prisionais, desprezando a figura daqueles que contam com o benefício da prisão domiciliar.

¹² População constituída por pretos e pardos, segundo os critérios do IBGE.

¹³ Essa diferenciação entre as figuras dos traficantes e dos usuários está prevista na Nova Lei de Drogas (Brasil, 2019), que acaba por dispensar um tratamento de repressão e mais rigoroso aos primeiros, e um enfoque voltado à patologização em relação aos últimos. Essa lei no seu Artigo 28, menciona como critério legal para diferenciação das duas figuras, entre outros, o local, as condições nas quais a ação se desenvolveu, as circunstâncias sociais e pessoais, a conduta e os antecedentes do indivíduo, ou seja, critérios marcados de subjetividade que dão margem à prática de injustiças sociais a partir de um olhar despidido de imparcialidade por parte do julgador. Tanto é verdade que, hoje, criou-se o estereótipo do traficante como aquele jovem, negro e morador da favela. A consequência disso é que o legislador, ao optar por assim o fazer, acaba beneficiando certos grupos de pessoas, como os brancos, de classe média e alta, em detrimento de outros, dos negros e de classe baixa, que sempre estarão na mira da seletividade do direito penal, dando voz a teorias deterministas e lombrosianas que acreditávamos ter superado.

João Lucas Figueiredo Lima e Rômulo de Aguiar Araújo (2023) partilham desse mesmo entendimento quando expõem a crise de desigualdade e seletividade racial presente no nosso sistema penal, em que as vítimas do racismo institucional enfrentam uma dupla marginalização, pois encontram-se marginalizadas social e judicialmente, mediante o tratamento racialmente seletivo que lhes é dispensado pelas próprias instituições estatais.

[...] enquanto réus brancos acabam sendo classificados como usuários, negros são categorizados como traficantes, mesmo que os números apontem que, em regra, negros são encontrados portando menos quantidade das substâncias que os brancos. Isso porque réus negros, em razão dos mecanismos expostos, tendem a ser mais perseguidos pela vigilância policial, conseqüentemente, acabam recebendo um tratamento penal mais rigoroso, representado pela maior probabilidade de serem punidos comparativamente aos réus brancos (Lima; Araújo, 2023, p. 224).

Ainda sobre o citado encontro realizado pelo CNJ para discutir e tratar assuntos raciais perante o Poder Judiciário, constatou-se, mediante informações do Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN), com base em dados que se referiam ao ano de 2017, que 63,7% dos encarcerados eram negros¹⁴. Diante disso, surgiu um questionamento acerca dos motivos pelos quais encontramos nos estabelecimentos prisionais, uma maior quantidade de pessoas negras, fazendo-se inclusive uma relação com o fato de que a maioria das pessoas pobres também são negras, concluindo-se então, haver sentido no fato de que o encarceramento teria sim cor, e o delito praticado seria o de ser negro, em uma sociedade ainda fortemente marcada pelo racismo.

Interessante é que, se observarmos, então, ser a população carcerária constituída, em sua grande maioria, por negros, jovens e pobres, e se partirmos disso para a elaboração do perfil do criminoso, é possível chegarmos à conclusão de que a criminalidade está relacionada a essas duas figuras. Assim, se formos usar o cárcere como régua para traçar o perfil, o estereótipo do criminoso, vamos alimentar ainda mais a seletividade do sistema, porque podemos chegar ao absurdo de pensar que a incidência da prática criminosa por pessoas brancas seria mínima em comparação às pessoas negras. Ocorre, ainda, que, “[...] os noticiários representam excessivamente negros como criminosos, educando um povo por décadas para crer que homens negros, em geral, são criminosos” (Lima; Araújo, 2023, p. 220).

Tal fato, todavia, não é verdade, porque as pessoas brancas também cometem crimes em grande proporção. Ocorre, entretanto, que construímos ao longo da história e continuamos a construir, ainda que de forma velada, o estereótipo do criminoso e daqueles a quem nos

¹⁴ De acordo com esses dados, verificamos que, de 2017 para 2022, houve um aumento de 3,8% de negros nos estabelecimentos prisionais.

interessa punir. Quem são eles? Como reflexo da exclusão social, como já mencionado, são os negros, os de classe social mais baixa, os excluídos do mercado de trabalho, aqueles com nível educacional igualmente baixo, são aqueles dotados da característica da invisibilidade, os silenciados, a quem foram negados e continuamos ainda negando direitos humanos fundamentais mínimos, inerentes à dignidade humana.

Na obra *Direito Penal dos Silenciados*, Sara Matanzaz (2023, p. 18) expõe que o termo silenciado se refere “às diversas comunidades de indivíduos cujas garantias e prerrogativas constitucionais foram minorizadas, relativizadas, a abranger o que se nomina minorias e também os chamados grupos vulneráveis” E, nesse viés, enfatiza o fato de o direito penal ser sempre seletivo e segregador, ou seja, direcionado a esses grupos, dos marginalizados, dos indesejáveis, definindo seu alvo de punição, não raras vezes, com base na cor da pele do indivíduo¹⁵.

As agências de controle social formal (polícias) atuam astuciosamente nas localidades onde há concentração de pessoas com essas características: cor da pele negra e pobre. Isso acontece porque os escolhidos não podem acessar ao mundo ideal, em que vivem os que tem a cor de pele branca. A polícia militar no Brasil exerce a sua função sobre esse grupo visando garantir aos não maculados pelo excesso de melanina uma pseudosseguença (Prado, 2023, p. 69).

Quando falamos em racismo e o relacionamos à atuação do próprio Estado e de entes superiores, estamos nos referindo a um racismo institucional, porque partimos da ideia de que aqueles, responsáveis por promover uma política de inclusão, mantêm-se omissos no intuito de perpetuarem a relação de dominantes e dominados, considerando unicamente as características de uma maioria política¹⁶ branca pertencente ao primeiro grupo. Nesse sentido, o racismo é tratado para além de ações de indivíduos isolados, não se restringindo a atos individuais que isoladamente seriam incapazes de gerar tamanha desigualdade social. Contudo, uma vez que grupos raciais específicos integram a estrutura dos entes dominadores, estes, no intuito de perpetuarem essa relação de poder, valem-se da institucionalização de normas, regras, leis, cultura, padrões de conduta, estética, comportamentos, que naturalizem e, por sua vez,

¹⁵ Interessante é que, quando Matanzaz (2023) aborda a figura dos silenciados e a relação do direito penal com as minorias, ela destaca que a estigmatização ocorre não somente quando o réu é pertencente a esse grupo minoritário, mas também quando a vítima faz parte desse grupo, ocasionando, muitas vezes uma vitimização secundária. Assim: “o que se verifica, na prática, é que aquele que é silenciado socialmente, privado de direitos básicos e submetido às mais diversas formas de violência, ao buscar o judiciário, tem novamente sua voz obstada, pelas estruturas que não o pretendem ouvir e tampouco garantir seu acesso à justiça” (*idem*, p. 25).

¹⁶ Vale ressaltar que os brancos não são maioria numérica no Brasil; contudo, ainda são maioria política se considerados os postos de poder por eles ocupados.

favoreçam essa relação de domínio. Interessante observar que essa forma de se manifestar o racismo institucional, justamente por vir de entidades superiores e se valer de uma forma disfarçada de conferir privilégios e vantagens para uns em detrimento de outros grupos étnico-raciais específicos, raramente é questionada, porque se reveste de uma aparência de legitimidade¹⁷.

Sobre o assunto, Rodrigo Murad do Prado (2023, p. 46) fala da desigualdade social fundada em um racismo estrutural, destacando que, mesmo diante do alcance do direito de liberdade, ou seja, de ir e vir, a população negra não encontrou oportunidades de inclusão social, perpetuando assim o *status* de excluída da sociedade. Por isso, conclui que a desigualdade acaba por estimular a violência, de modo que esta, por sua vez, retroalimenta a desigualdade, compreendendo a prisão como “[...] uma máquina fatal, mortífera”, denominada de “moedor dos rejeitados pela sociedade”. Ainda sobre o tema, o autor enfatiza que, apesar do dever do Estado garantir direitos essenciais a todos, como saúde, moradia, Educação, segurança e outros, o que encontramos é um grande e intenso contraste na realidade social do país, sendo possível perceber a existência de grupos de pessoas submetidas a condições de vida extremas, que lhes conferem o que o autor chama de *status* de “mortos-vivos” (Prado, 2023, , p. 63), ou seja, populações que não vivem, mas sobrevivem sujeitas a circunstâncias extremas.

É nesse sentido que o mesmo autor cita o filósofo, historiador e professor camaronense Achille Mbembe como o autor do termo necropolítica, a significar o poder que decide quem pode/ deve viver e morrer. Assim, questiona a atuação do Estado na medida em que, por meio do seu poder e do seu discurso, acaba por determinar a figura desses dois grupos, ao criar as chamadas “zonas de morte” (Prado, 2023, p. 62). Nessa linha de raciocínio, menciona os integrantes dessas zonas de morte como sendo aqueles percebidos como um perigo para a população e para a ordem pública, justificando, por essa razão, que as suas mortes sejam aceitas por razões de segurança. Podemos perceber até aqui quem são essas pessoas que fazem parte do grupo da morte, os silenciados, cuja existência é reconhecida como insignificante.

A necropolítica¹⁸ se fundamenta, assim, na perseguição de um grupo de pessoas rotuladas como perigosas pelo Estado, ou seja, é o poder estatal quem decide, quem define e

¹⁷ “Um exemplo dessa naturalização do racismo é a exigência de boa aparência para se candidatar a uma vaga de emprego, em que a boa aparência está intrinsecamente conectada a características estéticas próprias de pessoas brancas, como cabelos lisos, comportados e alinhados. Nessas condições, cria-se um campo fértil e apropriado para manter, reproduzir e recriar desigualdades e privilégios, que funciona como um ótimo mecanismo de perpetuação das coisas como estão” (Lima, 2023, p. 212).

¹⁸ “A proposta de Mbembe é demonstrar que, no mundo moderno, existem estruturas que têm como foco a destruição de determinado grupo de indivíduos. O Estado, por sua vez, faz uso de seu poder e de seu discurso para

quem determina quais membros da sociedade podem viver e quais devem morrer. E, assim, mediante discursos de proteção e de segurança, naturaliza-se a morte das pessoas negras, bem como, mediante os mesmos discursos encontramos um Direito Penal que, a princípio, baseava-se em ideais de *última ratio*, operando como *prima ratio, sola ratio*, em se tratando de grupos sociais negros, escolhendo estes para exercerem o papel de delinquentes. Nesse sentido,

É isso que ocorre nos Estados contemporâneos, a política criminal é utilizada para excluir, encarcerar e exterminar a população negra, haja vista que a manutenção da ordem só é possível com a população negra mantida no “status” de marginalidade, para a perpetuação dos aparelhos ideológicos do Estado. A exclusão social é produzida pelo próprio Estado através da necropolítica. A morte desses corpos é realizada através de diversos mecanismos, como a ausência de políticas públicas que visam o bem-estar das populações “inferiores”, majoritariamente negras, os obstáculos criados para que esse grupo não tenha acesso a um trabalho decente e, principalmente, a criminalização do modo de vida desses indivíduos (Prado, 2023 p. 67).

Diante disso, Prado (2023) conclui que, na sociedade brasileira, enfrentamos um racismo estrutural tão forte a ponto deste passar despercebido por aqueles que não enfrentam tal estigma, pois as formas de manter esse grupo de pessoas isolado e afastado das oportunidades sociais foram evoluindo, na maioria das vezes, de modo velado, quase imperceptível, disfarçadas em discursos de pseudosseguirança, mas que, na verdade, baseiam-se em valores coloniais e escravagistas. Podemos citar como exemplo o próprio sistema prisional, que se destina a essa política da morte, a uma necropolítica como já mencionamos, engolindo aqueles selecionados pelo próprio Estado para desempenharem o papel de perigosos. E, para esse grupo de pessoas destinadas à morte, para os encarcerados, os silenciados, os invisíveis, resta enfrentar as condições precárias dos estabelecimentos prisionais brasileiros, somadas estas a uma realidade de superlotação carcerária, recebendo o referido grupo, como bônus, a indiferença, a banalização em relação à violação de seus direitos humanos fundamentais.

Atualmente, é comum nos depararmos com a expressão “crise carcerária” em referência à situação em que se encontram os nossos estabelecimentos prisionais. Isso se dá frente à realidade de celas superlotadas, insalubres, recheadas de violência, disputas internas, motins, onde proliferam as mais variadas doenças, ao mesmo tempo em que faltam médicos e outros

criar zonas de morte. Inseridos nessas zonas de morte estão os grupos biológicos frequentemente baseados no racismo. Grupos esses que são vistos como inimigos da ordem pública e perigosos à população, fazendo então que a morte deles seja aceita como mecanismo de segurança” (Prado, 2023, p. 64)

profissionais para atender a uma população que cresce de forma incontrolada. Nesse sentido, um estudo realizado entre 2016 e 2017, por um grupo de pesquisa da Fiocruz¹⁹, constatou que, nas prisões, há um número excessivo de mortes consideradas potencialmente evitáveis, cuja origem se dá na falta de assistência e na exclusão dessa parcela da população em relação ao Sistema Único de Saúde (Fernandes, 2022). Enfim, nossas prisões refletem uma realidade desumana.

Diante desse contexto, que consagra o Brasil como o terceiro país que mais prende no Mundo, o estudo e a pesquisa em torno da Educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade requerem e merecem uma atenção especial. Na verdade, a Educação oferecida ao preso merece destaque e deveria ser tratada com seriedade, tendo em vista que ela, a Educação, caminha lado a lado com a ideia da ressocialização, que, por sua vez, quando falha, gera reflexos negativos na reincidência. Em outras palavras, a oferta de uma Educação voltada à promoção do indivíduo preso e à sua ressocialização gera impacto a partir do momento em que a reintegração social os afasta do retorno à vida no cárcere. Assim, ciente de que hoje o índice de reincidência é altíssimo, a Educação deveria ser entendida como uma das respostas para a diminuição do crescimento da população carcerária no país.

Nas palavras de Elenice Onofre, Jarina Rodrigues Fernandes e Ana Cláudia Ferreira Godinho (2019),

Entendemos que o encarceramento em massa é um dos problemas que precisamos enfrentar na construção de uma sociedade democrática e igualitária para que os direitos humanos sejam uma realidade para a população dentro e fora das prisões. Além disso, o encarceramento em massa é um dos principais motivos da precariedade da oferta educativa nesses contextos. Nesse sentido, a defesa do direito à Educação em contextos de privação de liberdade caminha de mãos dadas com a denúncia do encarceramento em massa e todas as violações de direitos humanos a ele associadas (Onofre; Fernandes; Godinho, 2019, p. 472)

Interessante observar que a Educação, como mencionamos no início do capítulo, é consagrada, no texto constitucional, como um direito inerente a todos, o que poderíamos dizer, um direito inseparável da pessoa humana, ao lado de outros direitos sociais; por exemplo, a saúde, o trabalho, a assistência social e outros igualmente reconhecidos como fundamentais ao homem. Contudo, percebemos, cada vez mais, como se tornou uma prática naturalizada a

¹⁹ O estudo inédito foi realizado pelo Grupo de Pesquisa em Saúde nas Prisões, da Escola Nacional de Saúde Pública (ENSP/Fiocruz), sob a coordenação de Alexandra Sánchez e cooperação técnica com o Ministério Público do Rio de Janeiro (FIOCRUZ, 2020).

violação desses mesmos direitos para determinadas categorias de pessoas, como no caso, as pessoas privadas do seu direito de liberdade. É como se o preso, enquanto nessa condição provisória, se despisse de todos os demais direitos quando se despe do seu direito de ir e vir. Em outras palavras, é como se a pessoa encarcerada se tornasse um ser invisível, cuja violação de um, dois, três ou mais direitos que lhes são próprios fosse completamente indiferente às autoridades e à sociedade como um todo, por se tratar de uma prática normalizada, corriqueira, viciada. Desse modo, o tecido social é capaz até mesmo de inverter a lógica para se enxergar a Educação não como um direito, mas como um favor, um benefício oferecido pelo Estado. Talvez essa prática cotidiana se relacione ao fato de que, no Brasil, o encarceramento tem cor, tem cheiro, tem endereço, tem classe social, econômica, e a violação de direitos, naquele espaço, seja indiferente, assim como são indiferentes as pessoas que ali estão.

Nesse sentido, podemos dizer que experimentamos hoje uma realidade dramática em termos de exclusão social, de superlotação carcerária, de precária estrutura física prisional, de desamparo aos presos, de estigmatização deles, de reincidência e de falta de esperança em relação a todos e tudo que circunda a temática que envolve o contexto de privação de liberdade e os seus principais atores. Nosso país dispõe de uma das maiores populações carcerárias do Mundo, atrás da China e dos Estados Unidos e, ao que tudo indica, esse crescimento vem se multiplicando nos últimos anos; o que poderia ser entendido como um dado preocupante se pensarmos nos malefícios advindos do cárcere, no cárcere e pós cárcere.

O aumento da população prisional no Brasil não foi acompanhado pelo crescimento de vagas [...]. Sendo assim, o encarceramento em massa vem ocasionando um problema de superlotação das unidades prisionais [...] A superlotação desencadeia uma série de problemas quanto a assistência à pessoa privada de liberdade, garantida como direito pela Lei de Execução Penal – LEP (BRASIL, 1984) (Onofre; Fernandes; Godinho, 2019, p. 466).

Ao refletirmos sobre a Educação em espaços de privação de liberdade, não conseguimos nos afastar de algumas análises que o próprio tema nos propõe; por exemplo, acerca do contexto no qual ela está inserida, das pessoas a quem ela se destina, da finalidade a qual lhe atribuímos ou pelo menos acreditamos ela possuir, da forma como ela se dá na prática, dentre outras inerentes a um ambiente repleto de inquietudes e aflições. E, diante de tantas inquietudes, as autoras nos conduzem a vários questionamentos; vejamos:

Por que as unidades prisionais estão superlotadas? Quem vai à escola, apesar dos números elevados de pessoas com escolarização incompleta? Como é feita e quem faz a seleção? Se a Educação é um direito estabelecido por lei, por que

não é cumprido? Quem deve mover e garantir esse direito? Por que não se pode mexer na rotina da noite em uma unidade prisional? Por que a escola não funciona nos três turnos, mesmo que nos convençam que falta espaço físico – em lugar de quatro salas, teríamos doze, nos três turnos. Mas quem deve assumir essa situação? [...] Até quando a Educação escolar, garantida por lei como um direito, será considerada uma visita inoportuna nas unidades prisionais? (Onofre; Fernandes; Godinho, 2019, p. 472).

Paula Cabral, Maria Hermínia Laffin e Elenice Onofre (2020) abordam o fenômeno do hiperencarceramento com a ideia de que, por meio da Educação, seria possível reduzir os altos índices de criminalidade, bem como a própria reincidência, tendo em vista, que com o acesso à Educação, os presos teriam uma probabilidade maior de se reintegrarem à sociedade e, conseqüentemente, de serem inseridos no mercado de trabalho. Nesse sentido, apontam a Educação como ferramenta de promoção do ser humano, contribuindo para diminuir as desigualdades sociais, criando oportunidades e promovendo a igualdade e a justiça social.

Dessa forma, as autoras relacionam os benefícios da Educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade com a sua posterior reinserção social, ou, em outras palavras, com o futuro retorno ao convívio social ampliado. Em outro momento, elas abordam a contradição existente entre o ideal ressocializador e o distanciamento social que se impõe ao preso, ao isolá-lo como forma de educá-lo justamente para o retorno a esse mesmo convívio social (Cabral; Laffin; Onofre, 2020). Em outras palavras, como a EJA em ambientes de privação de liberdade, em um contexto tão hostil, poderia promover, de forma positiva, o retorno dele ao “convívio social ampliado”?

Para a maior parte dos pesquisadores, a escola e a sala de aula continuam sendo os espaços que mais se compatibilizam às ideias de (re) socialização, mesmo diante de inúmeras contradições apresentadas. [...] no que se refere ao direito à Educação, discussão presente em todas as pesquisas, cabe destacar dois pontos mais frequentes dos estudos analisados: a negligência desse direito, em vista da oferta educacional limitada aos sujeitos em privação ou restrição de liberdade; a negação do acesso à Educação pela imposição da escolha de apenas uma atividade que possa gerar remição de pena, dentre as quais estão o trabalho, o estudo e a leitura. [...] O fato de querer estudar implicar a abdicação de outros direitos, revela que a escola na prisão não se alinha a princípios democráticos, pois pode servir como um mero instrumento de apoio a segurança, como forma de ocupar as pessoas [...] (Cabral; Laffin; Onofre, 2020, p. 14).

Assim, dizem elas, conclui-se pelo “paradoxo que se configura no sistema prisional entre a disseminação do direito à Educação no campo do discurso e a falta de sua garantia material nos contextos reais” (Cabral; Laffin; Onofre, 2020, p. 15).

Se observarmos o dicionário Houaiss (2015, p.876), a palavra “socializar” se relaciona a “tornar-se sociável”, ou “adaptar-se à convivência normal com outras pessoas” citando, como um dos exemplos desde último, a figura do “delinquente”. Ainda sobre o assunto, o verbo “ressocializar” também aparece no dicionário como sinônimo de “socializar(-se) novamente” (DPLP, 2021, s/p). É nessa linha de raciocínio que também utilizamos as expressões “ressocialização” ou “reintegração social” em referência à possibilidade de (re) inserir pessoas à vida em sociedade (extramuros) mais bem preparadas para esse convívio social; o que não quer dizer que essa mesma pessoa não esteja se socializando enquanto restrita no seu direito de ir e vir, mas tão somente que esse convívio social é limitado, pois se restringe às normas, às pessoas, aos princípios e aos valores que permeiam o ambiente prisional como um todo. Assim, reconhecemos que os estabelecimentos prisionais integram a sociedade, aliás, ali também se exige o cumprimento de regras sociais; porém, conforme Onofre (2015) esclarece, aqueles que ali se encontram, estão sujeitos a condições de tempo e espaço diferentes daqueles que se encontram em uma sociedade livre e por essa razão, após o cumprimento da pena, enfrentarão, no seu cotidiano, os desafios de se socializarem novamente diante dessa também nova realidade.

Para Sant’Anna (2014), a expressão reintegração social coincide com a da ressocialização na medida em que, para o autor, ambas dizem respeito a possibilidade do homem ou mulher condenado (a) se adaptar e submeter-se as regras firmadas pela sociedade livre em que vive. Vale lembrar que, esse mesmo homem e mulher, como seres sociais que são, já possuem igualmente uma vivência social, já se submetem a um sistema social com normatização própria; contudo, a ideia da ressocialização/reintegração volta os olhos para aquele(a) que, egresso(a) do sistema, é capaz de se adaptar às normas sociais extramuros, e nelas se enquadrar, ou seja, integrar-se novamente à sociedade livre após um período de privação de liberdade; enfim, uma “integração social plena” (Sant’Anna, 2014, p. 61).

É fato que a prisão começa a se estruturar, na sociedade moderna, a partir do século XIX, com os movimentos iluministas que apregoam um tratamento mais humano aos condenados por uma prática criminosa, como evidenciamos no próximo capítulo. Contudo, menciona Elisangela Lelis da Cunha (2010) que o tratamento dispensado aos condenados sempre refletiu o modelo social vigente, não sendo diferente em se tratando da substituição das penas corporais (suplícios) pelas privativas de liberdade, quando, em determinado momento da história, vislumbrou-se na pessoa do preso um interesse econômico, na medida em que este passa a ser visto como possibilidade de mão de obra. Sendo assim, aborda tanto um aspecto

humanitário como econômico no tratamento dispensado aos presos. Nas suas lições, não lhe foge o seguinte questionamento: “Tendo como perspectiva a ressocialização, algumas questões que devemos colocar em pauta são: o que tem a ver a Educação com esse panorama?” (*idem*, p. 167).

A Educação tem tudo a ver com esse panorama, pois uma das características da população carcerária brasileira é justamente a sua baixa escolaridade, ou seja, é fácil reconhecer o fracasso escolar na vida de crianças e jovens que não tiveram a oportunidade de uma formação adequada em uma idade também adequada e que hoje padecem, enquanto adultos, excluídos da sociedade no cumprimento de suas penas. Nesse sentido,

[...] há diversos fatores que influenciam no fracasso escolar de muitas crianças e jovens. Entre eles, estão a precária condição socioeconômica de considerável parcela da população- o que ocasiona um déficit cultural, em virtude da pouca ou completa falta de acesso aos bens culturais da humanidade e à linguagem formal propagada na instituição escolar e a qualidade da Educação oferecida pelo setor público, amplamente criticada pelos seus baixos índices de aproveitamento dos educandos (Cunha, 2010, p. 167).

Dessa forma, a autora menciona que a Educação acaba gerando reflexos também (não somente) na vida profissional que precede ao período de encarceramento, de modo que a Educação, juntamente com a qualificação profissional e o trabalho, caminham lado a lado, no sentido de propiciar a ressocialização do indivíduo. Assim, conclui que “a elevação do nível escolar é essencial também (não somente) para que as apenadas consigam melhores oportunidades de trabalho e inserção social após o cumprimento de sua pena” (Cunha, 2010), sendo que esse mesmo entendimento também alcança a figura dos apenados, ou seja, independe do sexo da pessoa condenada.

Abordar a temática da Educação em espaços de privação de liberdade nos remete quase que automaticamente a conceitos como o de superlotação carcerária, mencionado anteriormente, seletividade, reincidência e criminalidade; como destaca Elizabeth de Lima Gil Vieira (2013, p. 94), para muitos a prisão é entendida como “[...] espaço de fracasso e fracassados, de excluídos e desacreditados”. E falar de Educação, nesse contexto, é sempre um desafio, pois, embora reconhecida como um direito em discursos oficiais, na prática nunca foi assumida como prioridade, refletindo, inclusive, no fato de que apenas uma minoria considerável de presos tem acesso a práticas educativas formais no interior dos estabelecimentos prisionais.

De acordo com Onofre (2015), uma minoria de presos tem os seus direitos e garantias fundamentais resguardados enquanto inseridos em instituições prisionais. Nesse sentido, a autora ressalta que, apesar de temporariamente privados do seu direito de ir e vir, permanecem ou deveriam ao menos permanecer no gozo de todos os demais direitos previstos em lei. Aquele discurso em torno da adoção das penas privativas de liberdade como forma de humanização das penas se contrapondo às práticas aviltantes e aflitivas endereçadas ao corpo humano já não se sustenta na atualidade. Cada vez mais, podemos perceber que a pena de prisão criada com o objetivo de não só retribuir o mal praticado pelo agente, mas também propiciar a sua ressocialização mediante os vários tipos de assistências que por lei lhe seriam garantidas, por exemplo, assistência material, à saúde, educacional, entre outras (L7210/84, Artigo 11), além de não alcançar o seu objetivo, funciona como uma verdadeira máquina de inflição de dor, sofrimento e maus tratos, pela forma como vem sendo empregada. A prisão que, pelo discurso oficial, deveria ser lugar de transformação, apresenta-se como um lugar onde se reafirma a lógica da exclusão e da marginalização, onde “[...] a todo momento, aqueles que são excluídos para aprenderem a estar em conformidade com as leis, veem as mesmas, em relação a si próprios, serem desrespeitadas” (Vieira, 2013, p. 100).

Embora o Estado se proponha com a pena de prisão a diversas funções, é inerente à cultura prisional o castigo e o sofrimento. Os objetivos prometidos desde a fundação da prisão nunca foram alcançados. Pelo contrário, a prisão tem aprofundado estereótipos e reproduzido as desigualdades que encontramos fora da prisão, com mais violência. Basta observarmos o perfil, o número de encarcerados e a participação desses nas atividades (quando) oferecidas no cárcere (Vieira, 2013, p. 109).

Sobre o tema, Cunha (2010) aborda, em seu trabalho, essa política de encarceramento em massa, oriunda de um sistema capitalista, que apregoa, cada vez mais a coisificação do homem trabalhador e, na mesma velocidade, o inclui em uma condição indigna de ser humano. Como pano de fundo, provoca algumas reflexões a partir do entendimento de que o aumento da criminalidade se dá pelo modelo capitalista por nós adotado, que, cada vez mais, divide as classes sociais, marginaliza, separa; segundo o qual, os ricos estão cada vez mais ricos e os pobres cada vez mais pobres, mas não somente de bens materiais, pois a miséria também vem acompanhada de incertezas, desesperança, perda de identidade e violência. De acordo com a autora, essa marginalização social, que acaba resultando em violência, provoca, numa sociedade, o sentimento coletivo de insegurança, uma espécie de vitimização terciária, segundo a criminologia moderna, e requer sabedoria na escolha de respostas e instrumentos a serem

adotados diante do aumento da criminalidade. Contudo, o que temos percebido é que, diante de tamanha violência experimentada, temos oferecido de volta mais violência como resposta, acreditando que tão somente atos repressivos, aliados ao isolamento social, serão meios suficientes para se assegurar a ordem e a harmonia social.

[...] No cenário nacional a violência atinge índices elevados e ampla notoriedade. A sensação de insegurança e impotência frente a esse fenômeno incentiva a opinião pública, influenciada pela mídia, principalmente televisiva, a clamar por mais repressão. Assim, a restrição da liberdade apresenta-se como principal forma de punição e tratamento para os infratores nas sociedades atuais (Cunha, 2010, p. 162).

Dessa forma, a autora nos chama a refletir sobre o papel dos estabelecimentos prisionais na sociedade atual, tendo em vista que, no Brasil, os índices de reincidência alcançam cerca de 70% a 80% dos presos, segundo ela, demonstrando a inefetividade das instituições prisionais no seu compromisso com a ressocialização, ou reintegração social deles (Cunha, 2010). Nesse sentido:

[...] Repensar a conduta das instituições penais que se propõe a recuperar, reeducando, seus internos e suas internas, é de fundamental importância, já que somente com oportunidades concretas de reinserção social, enquanto sujeitos de direitos, é que será possível a cada um deles construir novos caminhos (idem, p. 160).

[...]

A privação da liberdade por meio do encarceramento não possibilita, por si só a reeducação. Essa lógica perversa não é mais aceitável e se reflete na falência da política carcerária e no aumento da violência dos presídios (idem, p. 175)

Contudo, contrariando o percentual citado acima por Cunha (2010), uma pesquisa mais recente, realizada pelo Departamento Penitenciário Nacional, intitulada “Reincidência Criminal no Brasil” e tornada pública em 14/11/22, revela que, no período de 2010 a 2021, 42,5% dos indivíduos que deixaram uma unidade de detenção voltaram a ser presos (Sampaio et al. 2022).

Diante desse cenário, como pensar em Educação transformadora em espaços com características tão opressoras? Como falar em uma Educação que humaniza em um ambiente tão hostil e, por vezes, carregado de desumanização? É verdade que, nos dias atuais, reconhece-se o que Elenice Onofre (2015, p. 241) chama de “inconvenientes da prisão”, bem como o seu fracasso diante da ideia da redução da criminalidade e da ressocialização, no entanto, o enfrentamento desse tema acaba sendo negligenciado frente ao desinteresse em relação a essa parcela da população excluída e marginalizada ao longo da história. Nesse sentido, a autora

ressalta o descaso em relação às prisões e aos seus entornos, tendo em vista a população que ela abriga; assim,

[...] a sociedade prende, majoritariamente, as pessoas que estavam nela inseridas? A prisão é um espaço alheio à sociedade ou uma instituição da sociedade? A vida das pessoas aprisionadas para, enquanto cumprem a pena, e elas depois são (re) inseridas na vida social? Não ocorrem processos de socialização entre as pessoas que vivem no interior da prisão? O que pode fazer a Educação nesse espaço singular? (Onofre, 2015, p. 242).

Assim, revela-se oportuno perguntarmos: quem são essas pessoas que fazem parte da massa carcerária às quais se destina a Educação nesse contexto? “Como educar para a autonomia e para a criticidade aqueles que sequer são autorizados a levantar a cabeça para caminhar e, por vezes, são proibidos de olhar nos olhos dos educadores?” (Onofre; Fernandes; Godinho; 2019, p. 468).

[...] o Estado brasileiro tem um alvo bem definido para a prisão: os jovens, negros, pobres, com baixa escolaridade. [...] O nível de escolaridade da população prisional explicita a violação do direito a Educação... [...] Portanto, dentro da prisão esses jovens negros das classes populares experimentam a mesma negligência do Estado em relação ao direito a Educação que já conheceram no contexto extramuros, em sua infância e adolescência. É nesse contexto que pensamos na Educação de jovens e adultos na perspectiva da Educação escolar (Onofre; Fernandes; Godinho; 2019, p. 467).

Todas essas questões, que acabam se tornando verdadeiras reflexões, enfatizam ainda mais a seletividade do nosso sistema quando nos revelam, por exemplo, a quem o Direito Penal alcança, a classe social à qual ele se destina, a cor da pele dos seus escolhidos, entre outras práticas de discriminação que, muitas vezes, acabam naturalizadas perante a cultura hegemônica. E diante dessa realidade, torna-se fundamental abordar os processos educativos e a forma como eles se desenvolvem em um ambiente recheado de contradições, dores e opressão, em que a escola poderia representar um espaço singularizado, de ensino e aprendizagem, voltado ao resgate da cidadania desses que são considerados, por vezes invisíveis (fora da história).

[...] nos espaços prisionais é fundamental a escuta de pessoas que são silenciadas pelas normas do sistema penitenciário, abrir espaços para as narrativas de vida é dar-lhes oportunidade de saber-se no passado-presente em que estão atolados. É resgatar cidadania e dignidade, pois deixam de ser um número conferido com base no crime cometido ou em seu número de matrícula (Onofre, 2015, p. 250).

Corroborar esse entendimento Cunha (2010, p. 175) quando enfatiza que o Direito Penal e as suas sanções alcançam, sobretudo, os menos favorecidos nos aspectos social e econômico, principalmente aqueles que carecem de uma assistência jurídica adequada e que, por essa razão, não raras vezes, recebem condenações desproporcionais à natureza do delito. Por essa razão, considerando a seletividade do sistema, é que o autor consagra este momento atual como o da criminalização da pobreza. E, nessa ordem de ideias, argumenta que,

Enquanto a sociedade não encarar os problemas que ela mesma cria, buscando mecanismos de humanização e inserção social de todos, por meio da redução da desigualdade social e econômica e de garantia de oportunidades dignas, o problema da violência continuará penalizando a todos, inclusive a esta mesma sociedade que se sente confortável em seu mundo de muros e câmeras de segurança, com medo de tudo que está fora dele (idem, p. 176).

A princípio, soa como um contrassenso pensarmos a Educação como prática da liberdade, como instrumento transformador, enquanto apregoada em um estabelecimento prisional, destinado justamente a caçar o direito de liberdade do indivíduo e a condicioná-lo a uma série de condutas que acabam por liquidar a sua autonomia e poder de livre escolha. Nesse sentido, Onofre, Fernandes e Godinho (2019, p. 467) questionam:

Como uma instituição que aprisiona poderia promover a liberdade? A prisão como instituição total por seus rígidos e minuciosos processos de destituição da identidade, desde o ingresso na unidade, e por um sistema de privilégios baseado na obediência e na submissão a relações de poder arbitrárias e autoritárias – poderia ser, contraditoriamente, um espaço de questionamento, reflexão e, portanto, leitura crítica do mundo?

Interessante observar que Foucault (2017) já nos advertia sobre as relações de poder que se dão na vida cotidiana, na rotina do dia a dia e que, muitas vezes, apresentam-se com métodos específicos de dominação, não necessariamente econômicos ou religiosos. Podemos citar, como exemplo desses métodos, a verdade produzida, fabricada, o saber direcionado à criação ou à manutenção das relações de poder de uns sobre os outros, atendendo a especificidades de cada época; a exemplo destas: o processo de adequação às normas e aos padrões de comportamento, beleza (aparência), saúde, moral, costumes e outras que, por sua vez, tornam os indivíduos perfeitamente governáveis. Verifica-se que, na perspectiva do referido autor, o poder está intimamente relacionado com a produção do saber e a influência da verdade; por certo, o saber é poder, visto que utilizado como forma de dominação. Assim, as relações de poder, de controle, de dominação, nem sempre, virão acompanhadas de atos de violência explícita, pois a forma de

exercício de poder muda conforme o tempo, da mesma forma que o poder se espalha nas mais variadas instâncias da vida social.

Foucault (1987) entende o sistema prisional como uma nova configuração social, baseada na disciplina, e nas relações de poder, sobre os corpos dos indivíduos. Para ele, o poder pode ser compreendido a partir da ideia de sujeição que se opera de uns corpos sobre os outros, sendo que, nesse contexto, vigoram preceitos de submissão, ideais de correção mediante a vigilância e a punição. Entende, assim, o corpo como instrumento de poder, de forma que tudo que a disciplina almeja seriam corpos dóceis e úteis, moldáveis, submetidos, econômica e politicamente, de forma respectiva, sendo a Educação uma das ferramentas para se alcançar essa docilização.

Nessa linha de raciocínio, o filósofo francês discorda da ideia de que a prisão se originou a partir de concepções humanitárias, ou seja, de que os estabelecimentos prisionais foram concebidos como forma de afastar os métodos cruéis de punição, como, por exemplo, as penas corporais, aflitivas. Entende, diferentemente, que a prisão surge como mais uma forma de dominação, domesticação e adestramento humano. Assim, manifesta-se no sentido de que a sociedade, por meio das suas instituições, podendo ser citada nesse caso, a prisão como exemplo, faz uso abusivo do poder por meio da disciplina, que busca calar o ser humano, educar, adestrar. Não é por outra razão que foi pontuado o fato de que a figura dos carrascos fora substituída pela de guardas, médicos, psicólogos e outros, dentre os quais podemos incluir a figura do educador (Foucault, 1987; 2017).

Assim, nessa busca pela docilidade dos corpos, é que a escolarização assume posição de destaque, porque, por meio dela, é possível fabricar indivíduos totalmente alheios à realidade social, sem o menor posicionamento crítico, acomodados, obedientes e ajustáveis aos discursos que lhes são propostos. É seguindo esse raciocínio delineado por Foucault que Bender e Berticelli (2020) abordam o papel da escola e da Educação no espaço prisional como sendo um mecanismo de poder disciplinador, totalmente despido de neutralidade e atuante, com vistas à manutenção da ordem vigente.

Falar sobre Educação nos leva, por si só, a um lugar de muitas reflexões; por exemplo, acerca do seu conceito. O que é Educação? Poderíamos compreender a Educação como sendo “o processo para o desenvolvimento físico, intelectual e moral de um ser humano”? Ou quem sabe, traduzi-la como “o conjunto de métodos empregados nesse processo; instrução, ensino”? Talvez a Educação pudesse ser compreendida a partir de atos de “civildade ou polidez”. Ademais, como descrever o ato de educar? Talvez traduzi-lo a partir da ação de “transmitir

saber; ensinar, instruir” ou “fazer obedecer; domesticar”? (Houaiss, 2015, p. 357). Afinal, como definir a Educação? Como compreendê-la e de que modo saber a maneira dela se manifestar nesses lugares com características tão peculiares, como é o caso dos estabelecimentos prisionais?

Nesse sentido, inspiramo-nos nas lições de Paulo Freire (2020a), que entende a Educação como prática social, na medida em que aprendemos uns com os outros, nas relações que se estabelecem, nos diálogos que se instauram, na troca de experiências e de conhecimento, pois cada um de nós carrega uma cultura própria, favorecendo o aprendizado mútuo, não sendo diferente em se tratando de pessoas que se encontram em privação de liberdade. Da mesma forma, o autor reconhece a Educação como prática permanente, na medida em que nós, homens e mulheres, independente das nossas características pessoais, restritos(as) ou não no nosso direito de Liberdade, temos em comum o fato de sermos seres inacabados, inconclusos e por isso encontramos-nos em processo contínuo de transformação, por toda a vida. Para o autor, a Educação também se apresenta como prática da liberdade mediante a conscientização crítica, que permite ao indivíduo sair de um lugar de adaptação, de acomodação, para outro que lhe faculte ser autor da própria história. Contudo, parece-nos desafiador falarmos de uma Educação como prática da liberdade em um espaço que, segundo Foucault, almeja a disciplina, o controle, a domesticação, ou seja, a docilidade dos corpos.

É nesse contexto que, como mencionado no capítulo 1, Onofre (2020) distingue a Educação DA prisão da Educação NA prisão, de forma que a primeira se refere à observância de regras oficiais e, muitas vezes, não oficiais, porém necessárias à sobrevivência no cárcere, ou seja, concernente à cultura da prisão e, nesse sentido, a Educação pode ser vista sim como um “fazer obedecer”, ou “domesticar”, na medida em que busca alcançar um padrão de comportamento. Assim, a prisão requer do condenado algumas atitudes e condicionamentos no sentido de conformar-se a códigos explícitos e implícitos que De Maeyer (2013, p. 36) denomina de “Cultura da Conformidade”, que em nada se assemelha aos comportamentos experimentados por uma sociedade livre. Para esse autor, “[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” (idem, p. 45).

De outro modo, a Educação na prisão diz respeito ao ensino e à aprendizagem, que visa à emancipação do indivíduo preso, ao resgate de valores e da autoestima, a fim de que deixe de ser invisível, ou apenas um número de matrícula, e se tornem cidadão. Isso só é possível se partirmos dessa premissa de Educação como prática social relevante e humanizadora, ancorada

em princípios da Educação popular, que entende a importância de se valorizar a figura do homem e de seu contexto, pois, somente a partir da compreensão da realidade em que se vive, será possível realizar questionamentos e encontrar possíveis soluções.

As autoras Onofre, Fernandes e Godinho (2019) entendem que o espaço prisional é um ambiente onde a Educação popular²⁰ encontra resistência, pois apregoa acolher o outro “como um sujeito com experiências e saberes produzidos nas mais diversas esferas da vida” (*idem*, p.467), devendo, por essa razão, serem afastados os rótulos e estereótipos que o coloquem em uma posição de não merecedor desse direito que lhe é inerente pela sua condição humana, que é o direito e o acesso à Educação. Reconhecemos ser esse um grande desafio enfrentado pela Educação, mas o fato é que, presos ou não, dotados de uma liberdade de locomoção maior, menor ou de nenhuma, enquanto cidadãos, todos têm assegurado, por lei, o acesso a esse direito, que, uma vez vivenciado em sua plenitude, tem sim um efeito transformador na vida de qualquer ser humano ao oportunizar-lhe uma visão crítica de mundo, e do mundo no qual está inserido.

O aprisionamento é uma condição de vida provisória, e ao retornar para o convívio social essas pessoas podem estar em condições de retomar ou recriar os seus projetos de vida de acordo com as experiências que tenham acumulado na prisão. [...] ou seja, que a prisão seja um lugar de acesso a direitos humanos negados ao longo das histórias de vida desses homens e mulheres e, desse modo, contribua para que essas pessoas retomem o convívio social com melhores condições de produção da existência do que as anteriores à privação de liberdade (Onofre; Fernandes; Godinho, 2019, p. 468).

Em outro momento, as mesmas autoras destacam a importância da Educação a partir da presença da escola nesse ambiente, ou seja, a escola a serviço da Educação e os benefícios que ela e, a partir dela, é possível experimentarmos,

A escola no contexto prisional há de ser um espaço para apreensão, compreensão e significado da realidade, a fim de que os educandos tenham condições de projetar uma nova trajetória no interior dessa realidade e comecem a agir de modo a dar passos rumo ao projeto delineado. Ela tem, portanto, um papel relevante na formação de uma população que vive a margem porque cresceu nas margens de uma sociedade que exclui pobres, negros e analfabetos. São pessoas invisíveis até cometerem algum crime, assim definido pelos grupos sociais aos quais nunca pertenceram. [...] É importante considerar que as propostas pedagógicas devem ser capazes de

²⁰ A Educação popular pode ser entendida como uma prática educativa que busca valorizar os saberes prévios da comunidade, da população, principalmente em se tratando de pessoas que, por alguma razão, tiveram negado o seu acesso à Educação, em virtude da exclusão social. Nesse sentido, a Educação popular se caracteriza pela sua dialogicidade, pelo fato de apregoar a horizontalidade na relação educador/educando, pela problematização e pelo compromisso com a emancipação do indivíduo.

fazer sentido, criar sentidos nos sujeitos envolvidos, de modo a possibilitar a construção de novos significados diante do mundo, do outro e da sua própria existência” (*idem*, p. 469).

Sobre as práticas educativas adotadas nas escolas da prisão, Julião (2016) critica o fato de que elas reproduzem, em sua maioria, as práticas experimentadas nas escolas convencionais, com uma realidade extramuros apartada da lógica do encarceramento, ou seja, “reproduz-se no cárcere uma escola padronizada que pouco dialoga com as especificidades dos seus sujeitos” (*idem*, p. 36). Em outras palavras, reproduz-se, no sistema prisional, uma escola inflexível, engessada, que não considera o contexto dos seus sujeitos, que, ao invés do diálogo, prima pelo discurso, que não incentiva a troca, as reflexões, que não valoriza as curiosidades, que não abre espaço para que os alunos pensem criticamente sobre a sua realidade, mesmo porque as propostas pedagógicas oferecidas nesse ambiente são geralmente descontextualizadas da realidade e das vivências do cárcere; enfim, reproduzem-se escolas que, segundo o autor, por um acaso, estão na prisão. Por essa razão, defende a necessidade de planejamento, de uma melhor e maior adequação da proposta de ensino nesse contexto, considerando as características tanto inerentes ao espaço quanto à diversidade dos seus sujeitos. Ainda, defende a ideia de que “deve existir uma proposta político-pedagógica orientada na socioeducação, cujo objetivo seja preparar o apenado para o convívio social” (*ibidem*).

[...] é fundamental que as instituições educacionais estejam realmente alinhadas com os propósitos estabelecidos, construindo e atualizando os seus projetos políticos pedagógicos de acordo com esses referenciais, de modo que a escola seja da prisão e não uma escola na prisão. Uma escola que cumpra as determinações legais ao mesmo tempo em que respeite as características e peculiaridades dos seus sujeitos, constituindo-se realmente em algo que esteja inserido na realidade prisional e que almeje desenvolver, por meio de propostas pedagógicas diferenciadas, as especificidades socioeducativas (Julião, 2016, p. 38).

Nesse sentido, Julião (2016) ainda conclui que precisamos romper com o paradigma da escola pré-moldada, ou seja, uma escola que, muitas vezes, adota conteúdos programáticos pré-estabelecidos que em nada refletem a realidade dos seus alunos. Em outras palavras, queremos dizer que se faz necessário superar a ideia de que é suficiente apenas transportar o modelo escolar adotado em uma escola regular para dentro das prisões, pois, nesse caso, estaríamos simplesmente dando cumprimento a um preceito legal, mas distantes de alcançar a finalidade almejada pela Educação e por meio da Educação. Romper com o paradigma da escola pré-moldada está relacionado à ideia de avançarmos no sentido de deixarmos para trás a escola engessada,

inflexível, imobilizada e irmos adiante, rumo a uma escola que enxergue os seus alunos e as suas necessidades e que se atente à sua realidade. Segundo o mesmo autor, ideal seria uma “concepção educacional que privilegie e ajude a desenvolver potencialidades e competências; que favoreçam a mobilidade social dos internos; que não os deixem se sentir paralisados diante dos obstáculos que serão encontrados na relação social” (Julião, 2016, p. 39).

Em proximidade a esse entendimento, Onofre, Fernandes e Godinho (2019) argumentam ser inapropriado apresentar, nos espaços prisionais, a mesma proposta educacional, pedagógica, metodológica e afins, utilizada nos espaços educacionais extramuros. Não se deve considerar as características inerentes a esses espaços de privação de liberdade e também a figura desses estudantes, a fim de que a Educação não seja somente uma forma de cumprir o comando legal, mas encontre um lugar apto à promoção da cidadania e da liberdade individual para aqueles que se encontram temporariamente presos no seu direito de ir e vir.

Não é possível, em nosso entender, levar uma proposta de mera transposição de escola convencional, dos currículos, dos materiais, das ferramentas metodológicas para o interior da prisão. [...] não se trata, no entanto, de propor uma Educação específica para o contexto prisional, mas também não pode ser a mesma Educação que já os excluiu. A organização curricular flexível pode sugerir a proposta de uma pedagogia em eixos temáticos, em temas geradores, em projetos com aulas compartilhadas, com organização de atividades individuais e grupais, respeitando os ritmos e níveis de aprendizagem de cada estudante e provocando-os a avançar em suas aprendizagens. [...] para que estabelecer limites em atividades separadas? As rodas de leitura, as atividades de teatro não podem dialogar com as atividades da escola? Todos têm conexão com a constituição de novos projetos de vida e precisam ser contemplados e ser objeto de diálogo na sala de aula (Onofre; Fernandes; Godinho, 2019, p. 471).

Quando abordam a assistência educacional, as autoras mencionadas estão defendendo a necessidade de observar assuntos, matérias, conteúdos que sejam relevantes para essas pessoas que se encontram temporariamente privadas de liberdade, não se atendo a “conhecimentos construídos por e para homens livres” (Onofre; Fernandes; Godinho, 2019, p. 466). Isso porque, se nosso clamor é por uma Educação com vistas a promover a liberdade e a autonomia do indivíduo, precisamos trabalhar temáticas que viabilizem essa condição de emancipado, que perpassa a possibilidade de se fazer uma leitura da sua realidade, ou seja, do seu mundo. Nesse sentido, destacam a importância da “oferta de experiências e de aprendizagens que façam sentido para a sua vida no momento da privação de liberdade e no seu retorno ao convívio social” (*idem*, p. 469).

Em que pesem tantas expectativas em torno da escola e da sua função, no sentido de propiciar a formação de cidadãos verdadeiramente críticos e autônomos, a realidade nos mostra, muitas vezes, uma escola reprodutora de desigualdades sociais, a partir do apregoamento de teorias e práticas justificadas por uma classe dominante. Nesse sentido, poderíamos falar de uma escola voltada para a reprodução e não para a criação. Segundo Vieira (2013), uma escola que ignora as singularidades, mas que reforça a exclusão e contribui na manutenção de uma sociedade desigual. Assim, a autora destaca que uma das características da massa carcerária brasileira é a baixa escolaridade; o que significa dizer que a escola extramuros falhou na sua função de formação de um cidadão, falhou na perspectiva de inserir essa pessoa no mercado de trabalho e até mesmo no convívio social. Enfim, quando se chega no contexto prisional deparamo-nos com um grupo que já experimentou de uma escolha falha e, por isso, agora precisamos promover a experiência de uma escola inclusiva, que supere os desafios impostos pela cultura prisional e vá além, que considere a escola para além de uma causa de remissão de pena, além de um processo de alfabetização, mas sobretudo “[...] como projeto pedagógico de compreensão de mundo, para que os sujeitos ali presos possam entender que o papel deles no mundo pode ser outro além daquele” (Vieira, 2013, p. 108).

[...] Muitos alunos veem a escola como uma maneira prática e rápida de conseguir remissão de pena. Além disso, muitos deles se dedicam aos estudos, não por perceber a sua importância, mas por algum tipo de simpatia desenvolvida em relação aos professores, pela possibilidade de interações diferenciadas, pela diminuição do ócio infligido pelo cárcere. Em meio aquele mundo paralelo, a escola se torna um oásis, um refúgio e um local de reuniões, onde os alunos podem se encontrar e conversar sobre seus processos, benefícios e planos, pois é um espaço comum a todas as galerias (*idem*, p. 109).

Ainda sobre o fato de a escola extramuros ter falhado na sua função de formação do cidadão e a preocupação no sentido que a escola intramuros tenha acesso e represente uma possibilidade na vida desses reclusos, desanimamo-nos quando nos deparamos com relatos como os das autoras Maria Celeste Reis Fernandes de Souza, Eunice Maria Nazareth Nonato, Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca (2020) que, ao pesquisarem a oferta da Educação para mulheres presas, apresentam-nos dados que demonstram a disparidade entre a demanda por escolarização e a oferta de Educação nesse contexto, ao revelar que a Educação que não foi oferecida a essas pessoas no passado, seja na infância, na adolescência ou na juventude, permanece não lhes sendo ofertada nos estabelecimentos prisionais, tendo em vista que “na alfabetização, o atendimento cobre apenas 30,29% da demanda, no ensino fundamental,

16,81%, e, no ensino médio, 11,34%. No total a defasagem entre a necessidade de escola e a sua oferta é de 83,76%” (*idem*, p. 818). É diante dessa realidade de exclusão que, ao final, as mesmas autoras concluem que “a privação da liberdade define outras tantas privações, dentre as quais, o acesso à escola [...]” (*ibidem*).

Dessa forma, as autoras concluem no sentido de que, “no sistema prisional, sob o qual pesam o estigma, a vulnerabilidade e que, visivelmente, reflete as desigualdades sociais, a Educação busca firmar-se como um direito” (Souza; Nonato; Fonseca, 2020, p. 826), mas que ainda há, nesse caso, um longo caminho a ser percorrido.

Corroborar esse entendimento Odair França de Carvalho (2016) após um estudo sobre as experiências educativas desenvolvidas por monitores educadores em escolas do sistema prisional de São Paulo, tendo optado por esse Estado justamente por ali se concentrar a maior população carcerária do país. No referido estudo, o autor nos mostra que uma minoria de presos tem acesso ao trabalho e à Educação, de forma que, entre estudar e trabalhar, a maioria acaba ainda optando pelo trabalho, tendo em vista a possibilidade do salário e o fato de que os benefícios da escola se apresentam a longo prazo. Em outras palavras, evidencia-se a escola, mais uma vez, distante da população carcerária. E, nesse sentido, reconhece a sua falha,

[...] é visível que a escola falhou, uma vez que a maioria dos investigados, de algum modo a abandonou, pois, de uma maneira mais ampla, a instituição não contemplava a vida. E, desse modo, a escola acabou contribuindo para o crescimento das estatísticas prisionais, por excluir esses sujeitos que, em algum momento, deixaram de estudar por não fazer a diferença em suas vidas (Carvalho, 2016, p. 88).

Contudo, se, em um primeiro momento, diante da falha da escola, o preso, no passado, optou por abandoná-la, agora, questiona o autor, em situação de privação de liberdade, quais os motivos o levariam a voltar a estudar? (Carvalho, 2016). E, nesse sentido, considerando as razões citadas pelos próprios monitores educadores que participaram da sua pesquisa, enumera algumas; por exemplo:

[...] o interesse pela remição de pena, por ser o espaço da escola um ambiente diferenciado, para adquirir conhecimento e também, para quando sair da cadeia ter uma oportunidade no mercado de trabalho; por ser uma oportunidade de reflexão; pela capacidade de mudança que a escola pode promover na vida de uma pessoa, tanto no campo pessoal como profissional; e pela própria falta de oportunidades que o sistema prisional oferece ao detento, no campo da ocupação – ou trabalha ou estuda- ou, ainda, por não ter nada o que fazer (Carvalho, 2016, p. 89).

Diante de toda essa realidade de falha e exclusão, vale ressaltar o entendimento de Bessil e Merlo (2017, p. 292), ao mencionarem a importância de reiterarmos que “[...] as pessoas privadas de liberdade, não são privadas de direito, uma vez que em nosso país, a saúde e a Educação são direitos universais”. Contudo, destacam que:

[...] As prisões brasileiras funcionam como mecanismos de oficialização da exclusão já existente sobre alguns indivíduos, como um atestado de exclusão com firma reconhecida. Dizem isso não só considerando o estado atual de precariedade das prisões, mas também o estado de precariedade em que se encontram os indivíduos antes do encarceramento – em sua maioria, provenientes de grupos marcados pela exclusão (Bessil; Merlo, 2017, p. 286).

Dessa forma, os autores reafirmam a denúncia da lógica da exclusão, quando argumentam que o sistema prisional brasileiro corrobora com a manutenção desse estado, pois caminha no sentido de perpetuar essa situação de precariedade que as pessoas condenadas experimentavam quando ainda em liberdade (Bessil; Merlo, 2017, p. 286).

De todo o exposto, podemos perceber que, pensar em Educação, nos espaços de privação de liberdade, significa repensar o papel da Educação nesse contexto, ou seja, repensar a sua função social para além da sala de aula, além da alfabetização, além de uma causa de remição de pena, mas, sobretudo, como possibilidade de reconstrução de um projeto de vida, como instrumento de transformação na vida do outro, ao criar condições para que ele seja protagonista da própria história, permitindo-lhe o conhecimento da sua condição de sujeito de direitos.

Pensar em Educação nos espaços de privação de liberdade nos leva a questionar as matrizes curriculares, sua qualidade, eficácia, bem como a necessidade de um material e um plano pedagógico contextualizado de acordo com a realidade sociocultural desses espaços.

Pensar em Educação nos espaços de privação de liberdade nos desafia a enfrentarmos a contradição que se faz presente entre educar, ressocializar e punir; a questionar os paradoxos existentes entre a lógica da segurança e a lógica da Educação, entre a incoerência de uma Educação que escraviza e uma que liberta, convivendo, simultaneamente, em um mesmo contexto.

Pensar em Educação nos espaços de privação de liberdade traz a evidência as mazelas do sistema, como a superlotação carcerária, o tratamento desumano, muitas vezes, disponibilizado nesses espaços, os altos índices de reincidência, bem como a ineficácia da pena privativa de liberdade em alcançar uma de suas finalidades, que seria a ressocialização do preso a partir da ideia de prevenção especial.

Pensar em Educação nos espaços de privação de liberdade requer esforço no sentido de romper vários paradigmas, a começar pela ideia de que os direitos humanos se tornam relativos em se tratando de presos, ou seja, de que essas pessoas, enquanto nessa condição, não fazem jus a todos os direitos fundamentais, assegurados constitucionalmente.

Pensar em Educação nos espaços de privação de liberdade nos leva a identificar um discurso em que muito se fala sobre direitos humanos, sobre o fato de serem universais, indisponíveis e indivisíveis, ou seja, que fundamenta a existência desse como imprescindíveis à condição humana, mas que, na prática, materializa-os conforme a identidade do sujeito.

Pensar em Educação nos espaços de privação de liberdade nos revela que os mesmos direitos, que, a princípio, deveriam ser assegurados a todos, pois, sendo denominados de direitos humanos, pressupõe-se inerentes à condição humana, na verdade apresentam-se de forma absoluta ou relativa, conforme a condição social do sujeito, não sendo tão inerentes a todos como, a princípio deveria ser.

Pensar em Educação nos espaços de privação de liberdade nos leva a questionar as razões para tanto descaso para com a população carcerária e a facilidade com que os direitos humanos desta são violados.

Pensar em Educação nos espaços de privação de liberdade é uma questão complexa, para a qual não conseguimos apresentar todas as respostas prontas e acabadas, sob pena de abordarmos o assunto de forma simplista e imatura, ao passo que este requer importantes reflexões, discussões. Dessa forma, a nossa contribuição é propiciar o amadurecimento do tema a partir dessas e outras provocações que estão por vir.

3 O DESAFIO DE ENFRENTAR A CONTRADIÇÃO ENTRE PUNIR, EDUCAR E RESSOCIALIZAR: A EDUCAÇÃO NA PRISÃO E DA PRISÃO

A Educação para Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade, quando abordada em uma pesquisa científica, como é o nosso caso, atrai outras temáticas que com ela se relacionam, como, por exemplo, a origem e a finalidade da pena, o seu alcance, a sua forma de cumprimento, os seus destinatários, bem como as especificidades do contexto prisional e outras, sendo essa uma questão complexa, por trazer a necessidade de enfrentamento dos conflitos existentes nesse campo.

Alguns desses conflitos se mostram mais aparentes; por exemplo, a superlotação carcerária, a exclusão social ou o alto índice de reincidência. Mas também existem outros, muitas vezes não tão evidentes, a serem tratados com a mesma seriedade e grau de importância, como é o caso do desafio de se enfrentar a contradição entre punir, educar e ressocializar.

Nesse sentido, desenvolvemos o terceiro capítulo não nos furtando, também, da análise da dicotomia existente entre a educação *na* prisão e *da* prisão, como vemos a seguir.

3.1 A ORIGEM DA PENA, SUA EVOLUÇÃO HISTÓRICA E ALGUNS DESAFIOS ATUAIS E DE SEMPRE: A FINALIDADE DA PENA

A sociedade é dinâmica, está em constante evolução e, nesse sentido, reinventa-se sempre, no anseio de perseguir e, quem sabe, alcançar os seus objetivos. Não é diferente quando o assunto diz respeito à criminalidade, que, por ser um fenômeno social, evolui e avança na mesma proporção com que a sociedade se desenvolve. Contudo, algo não mudou, permanece estático, estamos falando do fracasso nas respostas apresentadas à relação entre o delito e o delinquente. Percebe-se que as discussões sobre a pena e a sua finalidade, bem como a ideia de ressocialização do indivíduo perpetuam-se através do tempo, em todas as sociedades, de todos os tipos, de todas as formas.

É interessante pensar que a sociedade está em constante mutação, assim também está o ser humano que, por sua vez, caminha no sentido de buscar sempre mais, sejam novos desafios e descobertas, seja o aprimoramento daquilo que já se descobriu. Mas o fato é que, nos últimos tempos, temos percebido uma nova criminalidade, juntamente com o seu aumento, e, por outro lado, não vislumbramos respostas eficazes para esse fenômeno; o que pode ser facilmente percebido pela realidade do sistema prisional do País.

Da mesma forma, é possível perceber que, ao longo dos séculos, com o transcorrer da história, ainda se mantém a mesma preocupação, o mesmo desafio, de fazer da punição um instrumento inibidor de novos delitos. Nesse sentido, surge o questionamento: onde e em que momento a sociedade tem falhado? Qual a eficácia dos métodos de punição?

Desde os suplícios, dos quais tratamos adiante, até a aplicação de uma pena privativa de liberdade, a sanção penal não alcançou o fim anunciado, não se logrou êxito na recuperação do condenado. Em outras palavras, fracassou-se na tentativa de fazer da punição um meio capaz de influenciar o indivíduo e desestimulá-lo da prática delituosa. Na verdade, verifica-se o fracasso quando do uso de penas mais severas e cruéis, mas também quando os indivíduos se orientam pela ideia de penas mais humanizadas e proporcionais ao delito. Nos dizeres de

Rogério Greco (2017, p.135), “percebe-se sem muito esforço, que o sistema prisional está em crise. Os mesmos comportamentos desumanos praticados pelo Estado no período anterior ao Iluminismo repetem-se agora”. Então, o que de fato não tem funcionado? Segundo Sant’Anna (2014, p. 50),

O homem, tido como um ser social, desenvolve-se dentro de culturas que, com seus códigos específicos, determinam aquilo que é aceitável ou não. Dentro desse quadro, o indivíduo que transgredir as normas sociolegais previamente estabelecidas está sujeito a algum tipo de coerção em menor ou maior grau.

Dessa forma, todo grupo social possui regras de convivência e o seu descumprimento ou a sua inobservância geram uma consequência: uma punição, variável de acordo com o poder que dita essas regras (leis). Assim, a ideia da pena nasce como uma medida punitiva para aquele que, de alguma forma, comportou-se mal diante de um grupo, ou seja, “a palavra pena provém do latim *poena* e do grego *poiné*, e tem o significado de infligência de dor física ou moral que se impõe ao transgressor de uma lei” (Greco, 2017, p. 84). Nas palavras de Cleber Masson (2021, p. 463), “a pena é uma reação que uma comunidade politicamente organizada opõe a um fato que viola uma das normas fundamentais da sua estrutura, e assim, é definido na lei como crime”.

Como reação contra o crime, isto é, contra uma grave transgressão das normas de convivência, ela aparece com os primeiros agregados humanos. Violenta e impulsiva nos primeiros tempos, exprimindo o sentimento natural de vingança do ofendido ou a revolta de toda a comunidade social, ela se vai disciplinando com o progresso das relações humanas, abandonando os seus apoios extrajurídicos e tomando o sentido de uma instituição de Direito posta nas mãos do poder público para a manutenção da ordem e segurança social (Bruno, 1976, *apud* Masson, 2021, p. 538).

Greco (2017) explica que a primeira modalidade de pena foi consequência da chamada “vingança privada” e se fundamentava unicamente na ideia da retribuição pelo mal praticado. Posteriormente, chegou-se à fase da composição, por meio da figura de um árbitro, que funcionava como alguém estranho à relação, cuja atribuição era indicar quem estava com a razão diante do conflito. Em momento posterior, surgiu a figura do Estado, que atraiu para si a função de não somente solucionar esses conflitos de interesses, mas também aplicar a pena correspondente à violação da regra por parte do agente. Em outras palavras, foi nesse momento que o Estado chamou para si a função de dizer o direito diante de um caso concreto e de executar as próprias decisões (penas); o que se denomina função jurisdicional.

A história da pena privativa de liberdade confunde-se com a própria história do Direito penal, tradicionalmente contada a partir do fim da vingança privada, com a transferência do poder de punir para o Estado. [...] Dentro da evolução da sanção penal, a prisão somente surgiu como pena em meados do século XVIII, pois embora se encontre registro desde a antiguidade da existência do encarceramento, esse sempre foi adotado no sentido custodial, a prisão serviu somente aos objetivos de contenção e guarda dos réus, para preservá-los fisicamente, até o momento de serem julgados ou executados (Lopes, 2013, p. 85).

Assim, verifica-se que, ao longo dos anos, as modalidades de penas foram-se alterando, de modo que, até meados do século XVIII, a História das penas foi marcada pelo seu caráter aflitivo, ou seja, pelo domínio das penas corporais. Esse cenário de intenso sofrimento físico e mental começou a perder espaço com os ideais do período iluminista, quando, aos poucos, as penas corporais passaram a ser substituídas pela pena privativa de liberdade, até então, utilizada, conforme mencionamos acima, como forma de manter preso o condenado até que a pena corporal lhe fosse aplicada. Assim, a pena privativa de liberdade não nasceu como uma forma de punição, mas tão somente como uma medida que a antecedia. Nesse sentido, Greco (2017) nos ensina que a prisão do acusado era concebida apenas como uma medida cautelar, posto que sua finalidade era tão somente segregar o indivíduo enquanto se aguardava a decisão final acerca da sua responsabilidade. E, assim, em caso de condenação, ficaria ele sujeito a uma pena corporal e, posteriormente alcançaria a sua liberdade.

A prisão do acusado, naquela época, era uma necessidade processual, uma vez que tinha de ser apresentado aos juízes que o sentenciariam e, se fosse condenado, determinariam a aplicação de uma pena corporal, de natureza aflitiva, ou mesmo uma pena de morte. Na verdade, a sua prisão era destinada a evitar que fugisse, inviabilizando a pena corporal que lhe seria aplicada em caso de condenação, ou mesmo para que fosse torturado, com a finalidade de

obter a confissão do fato que supostamente por ele havia sido praticado. Assim, o corpo do acusado tinha de se fazer presente, razão pela qual em muitos casos aguardava preso o seu julgamento (*idem*, p. 86).

O período iluminista foi o responsável por apregoar a existência de direitos inerentes ao ser humano, direitos natos, inalienáveis, que se contrapõem à ideia da aplicação de penas desproporcionais ao fato praticado, bem como cruéis e desumanas. Assim, Greco (2017, p. 117) esclarece que “com a chegada do século XVIII, sobretudo com o movimento que recebeu a denominação de iluminista, justamente porque vinha colocar luzes sobre as trevas até então existentes, a história das penas começou a mudar. O ser humano passou a ser visto de uma forma mais digna”.

Nesse cenário, destacou-se a obra de Cesare Beccaria (1999), cujo título é “*Dos delitos e das penas*”, de autoria a princípio oculta, responsável por denunciar um Estado opressor, um regime monárquico recheado de brutalidades, de abusos e de injustiças, e por dar voz à camada oprimida da sociedade. Uma obra de 1764 e tão real nos nossos dias atuais, ao defender o cumprimento de uma pena, orientado por princípios e valores que enaltecem o ser humano enquanto pessoa. César Candioto (2020) se refere a esse período como um momento de transformações significativas no Direito Penal, quando reformadores como Beccaria e outros passaram a distinguir a infração penal da falta moral, de modo que apenas a primeira poderia gerar uma punição. No final do século XVIII e início do século XIX, “[...] a prisão se impõe como principal mecanismo punitivo sobre as demais formas de punir” (Candioto, 2020, p. 19).

Também merece destaque a obra de Michel Foucault (1987) “*Vigiar e Punir*”, que revelava os horrores e as barbáries praticadas até o século XVIII, por um sistema penal que pouco ou nada se importava com o que mais tarde será entendido como dignidade da pessoa humana, sobretudo, com o sofrimento advindo da aplicação de uma pena aflitiva àquele que teria praticado qualquer delito. Assim, refere-se o autor ao suplício como uma pena corporal extremamente dolorosa, afirmando ser “um fenômeno inexplicável a extensão da imaginação dos homens para a barbárie e a crueldade” (*idem*, p. 36), ou seja, reconhece que “o suplício repousa na arte quantitativa do sofrimento” (*ibidem*). Em outro momento, afirma que “o suplício penal não corresponde a qualquer punição corporal: é uma produção diferenciada de sofrimentos (*idem*, p. 37), ademais,

O suplício deve ser ostentoso, deve ser constatado por todos, um pouco como seu triunfo. O próprio excesso das violências cometidas é uma das peças de sua glória: o fato de o culpado gemer ou gritar com os golpes não constitui algo de acessório e vergonhoso, mas é o próprio cerimonial da justiça que se

manifesta em sua força. Por isso sem dúvida é que os suplícios se prolongam ainda depois da morte: cadáveres queimados, cinzas jogadas ao vento, corpos arrastados na grade, expostos à beira das estradas. A justiça persegue o corpo além de qualquer sofrimento possível. (Foucault, 1987, p. 37).

Assim, “[...] cálculos eram realizados para permitir que o corpo sofresse ao máximo, para que a vida fosse prolongada e a dor cumprisse o seu papel. A morte quase que instantânea do condenado era um desperdício” (Greco, 2017, p. 133). Nesse sentido, mostra o caminho percorrido pelo sistema penal, da aplicação de uma pena corporal à ideia da pena privativa de liberdade como possível solução humanizadora; todavia, fadada ao fracasso, uma vez que não se mostrava – e ainda não se mostra – apta a cumprir o objetivo para o qual ela foi criada.

Foucault já prognosticava a falência da pena de prisão, uma vez que o cárcere não cumpria as funções para as quais havia sido criado. De aparente solução, tornou-se um problema. Se a finalidade era humanizar o cumprimento da pena, sua meta não foi atingida. Contrariando sua natureza, o homem foi se transformando em um ser enjaulado (Greco, 2017, p. 129).

É nesse contexto que a pena privativa de liberdade, até então utilizada para fins meramente cautelares, conforme demonstrado neste texto, começou a ganhar *status* de pena principal após a Revolução Francesa. Contudo, permanecia a desumanidade que a acompanhava, com a falta de condições mínimas necessárias para abrigar os condenados à privação de liberdade. Esse problema relacionado à estrutura do sistema prisional e, mais especificamente, à falta dela, não é novidade nos dias atuais, constitui um problema recorrente ao longo de toda a história ocidental da pena privativa de liberdade e previsto, desde o primeiro momento, nas obras de Foucault.

De acordo com Candiotto (2020), o livro de Foucault expunha mais do que a origem histórica da prisão, mas sobretudo, revelava “[...] a genealogia das tecnologias de poder”. E nesse sentido, propunha questionamentos a respeito da opção em se eleger o aprisionamento como uma tática punitiva. A seguir, apresentam-se algumas dessas questões:

Como ocorreu a passagem do suplício gritante das sociedades ocidentais do final da idade média para o silenciamento atual da reclusão? Por que o aprisionamento é ainda considerado a técnica punitiva privilegiada em nossa sociedade? De onde vem essa estranha prática e esse curioso projeto de aprisionar para corrigir? Em que aspecto as tecnologias empregadas no sistema prisional não estão tão distantes daquelas utilizadas nas demais instituições sociais? (*idem*, p. 19).

Assim, Foucault (1987) menciona a ideia da prisão não como mecanismo de defesa da sociedade, sobretudo, como uma técnica de poder, no sentido de adestrar o indivíduo a fim de torná-lo útil e revelar a força do poder disciplinar; afinal, segundo o autor, “o corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso” (*idem*, p. 29). O livro de Foucault, com o original publicado em 1975, revela suas reflexões acerca das razões pelas quais a tortura e outros métodos afins cederam lugar ao encarceramento como método adequado de correção. Ele enfatiza o papel do poder disciplinar, no sentido de que, mais do que punir, produz um indivíduo moldado, fabricado com vistas à sua utilidade e eficiência.

Assim, no que se refere às penas privativas de liberdade, o autor expõe que elas vieram em substituição às penas corporais, que representavam, muitas vezes, grandes espetáculos públicos, quando o corpo sofria as aflições das práticas punitivas passando a ser compreendido, então, a partir de sua utilidade. Dessa forma, buscando o desenvolvimento das aptidões humanas, o aprimoramento de suas qualificações, nasceu o interesse em poupar o corpo ao máximo, a fim de serem constituídos corpos dóceis e submissos. Como mencionamos na seção 2.3, segundo o autor, podemos considerar como um corpo dócil aquele que é facilmente dominado, moldável, sendo que a educação hoje pode ser vista como um dos grandes mecanismos docilizantes, que apesar de não carregar o estigma dos suplícios, pode se manifestar como uma ferramenta de adestramento humano.

Podemos dizer que Foucault (2017) voltava os olhos para desvelar o que seria o poder e as suas mais variadas formas de exercício, crendo que a base das relações humanas perpassa pelas relações de poder, que estão presentes a todo o tempo, em todos os lugares (escolas, hospitais, igrejas, prisões etc.) e em tudo que o homem faz.

É diante desse contexto que o autor fala da discrição das novas técnicas punitivas, como aquelas que agredem menos diretamente o corpo, que maculam o fazer sofrer, que imprimem um sofrimento velado, disfarçado, sutil, mas que não abandonam “um fundo suplicante” (*idem*, p.20); assim, se aproximam de “um capítulo da anatomia política, do que uma consequência das teorias jurídicas” (*idem*, p.32). Assim,

O sofrimento físico, a dor do corpo não são mais os elementos constitutivos da pena. O castigo passou de uma arte das sensações insuportáveis a uma economia dos direitos suspensos. Se a justiça ainda tiver que manipular e tocar o corpo dos justicáveis, tal se fará à distância, propriamente, segundo regras rígidas e visando a um objetivo bem mais “elevado”. Por efeito dessa nova retenção, um exército inteiro de técnicos veio substituir o carrasco, anatomista imediato do sofrimento: os guardas, os médicos, os capelães, os psiquiatras, os psicólogos, os educadores (Foucault, 1987, p.15).

Nesse sentido, fala de técnicas que podem ser utilizadas no intuito de alcançar um indivíduo cada vez mais submisso, abordando que um dos meios mais eficazes para se obter a disciplina ou o disciplinamento é a vigilância. Assim, cita a ideia do panoptismo como modelo de vigilância capaz de “constranger o condenado à boa conduta”, a partir da sensação de observação total que ele propicia e, assim, “[...] ao imaginar estar sendo observado, o indivíduo interioriza as coerções incorporais do poder” (Candiotto, 2020, p. 21). Em outras palavras, o que Foucault nos adverte é que as ações, as práticas, os comportamentos, os atos, as condutas, podem ser determinados não apenas pelo emprego da força e da violência, mas também a partir do momento em que se cria no indivíduo a sensação de estar sendo monitorado em todo o tempo. Promove-se, dessa maneira, no condenado a crença de estar sendo vigiado, de modo que o constrangimento se torna fator determinante para a prática da boa conduta. Por essa razão, diz-se poder disciplinar, como forma de adestramento humano.

Segundo Foucault (1987), esse modelo de prisão que foi proposto pelo filósofo Jeremy Bentham, na época da Revolução Industrial, conhecido como panóptico, aproveitava de uma arquitetura própria que permitia que os vigias fizessem o controle dos presos sem a necessidade de transitarem por entre os corredores das celas, tendo em vista que uma torre de vigia se encontrava alocada no centro de um círculo, enquanto as celas ficavam dispostas nas extremidades. Estaríamos aqui diante de um mecanismo de controle que abre mão do uso da violência explícita, mas que exerce a sua força, o seu domínio e a sua disciplinarização através do olhar, não sendo diferente dos dias atuais, em que, muitas vezes, sentimo-nos igualmente controlados, não pelo uso abusivo da força física, mas pelo domínio sutil, por vezes, requintado do olhar, como se vivêssemos diante de um panoptismo social.

Enfim, podemos dizer que o controle dos corpos se dá a partir desses olhares que se apresentam, a todo tempo, vigilantes, os mesmos olhares que buscam coagir o corpo social, presentes não somente nos estabelecimentos prisionais, mas também em outras tantas instituições; por exemplo, nas escolas, nos hospitais e em outras, reafirmando o que dissemos anteriormente sobre a figura do carrasco ter sido substituída pela de tantos outros profissionais. Assim, em sua obra, Foucault (1987) expõe essa mudança das formas de exercício do poder, relatando a história das penas corporais, aflitivas, até chegar nas prisões, quando, posteriormente, “o direito de punir deslocou-se da vingança do soberano à defesa da sociedade” (*idem*, p. 111). Enfim, o autor destaca que, ao longo do século XVIII, foram surgindo novas estratégias, técnicas e métodos para se exercer o poder de castigar.

Assim, fato é que, embora a punição através do suplício tenha sido superada nos discursos oficiais, a pena de prisão não superou e muito menos abandonou o sofrimento, a violência, a dor, o descaso e os maus tratos advindos da nossa realidade carcerária, ainda que de forma estritamente oficiosa.

Ademais, vale mencionar que essa ideia de vigilância e de punição, a partir de uma teoria mais severa, não alcança o resultado esperado no que diz respeito à ressocialização do indivíduo; o que fica demonstrado pela sua ineficácia como instrumento inibidor de novos delitos. Em outra chave analítica, o sociólogo funcionalista Émile Durkheim entendia que a figura do criminoso, bem como a sua conduta criminosa eram inerentes à vida em sociedade, inclusive no que diz respeito a uma sociedade sadia. Para ele, o crime é um fenômeno social e, dessa forma, acompanha toda a História da Humanidade. Em outras palavras, a criminalidade está presente no nosso cotidiano, no contexto social. Por mais absoluta e eficiente que seja a resposta do sistema penal, sempre haverá aqueles que optam por condutas indesejáveis, tidas como antissociais; daí a importância de se trabalhar tanto o caráter preventivo da norma quanto o coercitivo. Contudo, é possível que a criminalidade venha a representar uma patologia social, à medida que ultrapassar limites tolerados, ou seja, quando a sua incidência se tornar tão significativa a ponto de colocar em risco toda a ordem social. Nessa linha de raciocínio, Durkheim destaca a importância de se fazer um diagnóstico a respeito desse fenômeno social e dos seus entornos, a fim de intervir e tratar o crime de forma adequada e condizente com a sua natureza.

Recorrendo a Sebastião Cesar Meirelles Sant'Anna (2014), concluímos que, para Durkheim, a partir do momento em que o indivíduo se encontra inserido em uma determinada sociedade, fica submetido às normas e às regras criadas por essa sociedade, de modo que aquele que as transgredir fica sujeito à aplicação de uma medida coercitiva, sendo a prisão o exemplo de uma delas. Vale lembrar que, de acordo com o clássico da sociologia positiva, as penas se justificariam no sentido de reafirmar o valor da norma perante aqueles que são considerados obedientes a ela, de modo que o sujeito se sinta culpado antes mesmo de violar a regra. Como explica Helena Singer (1997) em sua análise dos postulados durkheimianos, a expectativa é de que

[...] a lei violada testemunhe que, apesar das aparências, é sempre ela mesma, que não perdeu nada de sua força, de sua autoridade, a despeito do ato que a negou; em outros termos, é necessário que se afirme frente à ofensa, e reaja de maneira que manifeste uma energia proporcional à energia do ataque que sofreu. A pena não é outra coisa que essa manifestação significativa (*idem*, p. 2)

Assim, prossegue a autora, no pensamento de Durkheim, entende-se a pena e a sua finalidade a partir da necessidade de reafirmar valores, reforçar o respeito às normas e à consciência coletiva; nessa perspectiva, o crime pode ser visto a partir de sua utilidade social, tendo como escopo perseguir os fins ora citados e constituir um fator de coesão social. Assim:

O desrespeito à regra desmoraliza [...], o que significa que a punição não serve para normalizar o delinquente e, sim, para dar uma satisfação ao obediente. Por isso mesmo, a punição deve ser pública e sua publicidade também deve ser proporcional à gravidade do ato cometido (Singer, 1997, p.2).

Interessante abordar toda essa temática, porque percebe-se que os seres humanos caminham, por séculos, arrastando o mesmo desafio, debruçam-se sobre as lições de grandes pensadores, de diferentes correntes teóricas, buscando suas contribuições; percebe-se, porém que séculos podem passar, no entanto as discussões sobre a pena e a sua finalidade perpetuam-se através do tempo, em todas as sociedades, de todos os tipos, de todas as formas.

E é nesse contexto que se recorre às colocações de Beccaria (1999), para quem é melhor prevenir do que punir ou, em suas palavras, “[...] finalmente, o meio mais seguro, porém mais difícil, de prevenir os crimes é o aperfeiçoamento da Educação” (*idem*, p.94).

Entende-se que hoje a privação da liberdade constitui em um mecanismo de adestramento humano, inapta a alcançar a recuperação do indivíduo, representando o fracasso do poder público, à medida que não propicia uma mudança interior nesse indivíduo. É preciso promover e almejar uma mudança que venha de dentro para fora, que permita ao mesmo, refletir sobre sua vida e suas escolhas, valores; o que somente é possível se lhe for apresentada uma nova realidade, algo diferente das vivências até então experimentadas, que o leve a acreditar na possibilidade de mudança, uma mudança em si mesmo, uma mudança de postura e de vida. Essa mudança, no entendimento de Raquel Sales (2015), seria possível a partir do conhecimento de valores, da dignidade, do trabalho, da religião e, principalmente, por intermédio da Educação. Nessa ordem de ideias, prossegue a autora:

A Educação transforma as vidas das pessoas. Beccaria em sua obra” Dos delitos e das penas” faz referência à prevenção do crime acreditando que a prevenção era o recurso mais eficaz. E o principal instrumento da prevenção é a Educação. Deveria ser implantado nas penitenciárias; bibliotecas, cursos profissionalizantes, recintos religiosos e sobretudo ter um padrão disciplinar maior que o vingativo. Pois enquanto se o usar o poder de punir com autonomia, fazendo abuso desse poder, acreditando que o culpado deve sentir todo o castigo possível, a única coisa que poderá acontecer é um futuro

reincidente com delitos piores que os primeiros, cenário já vivenciado na atual realidade carcerária no Brasil. A punição não deve ser vista como um instrumento de vingança, mas como um instrumento de recuperação (Sales, 2015, s/p).

A autora ainda pontua a esse respeito:

No entanto a pena deve ser proporcional e relacionada às circunstâncias que levaram o agente infrator a violar a lei. Levando sempre em consideração e como um instrumento para o tratamento os fatores sociológicos em que se encontram emaranhados os problemas. Para que a finalidade de ressocialização não tenha um efeito inverso, mas que haja possibilidades concretas de reconstrução social. Pois, os desvios de conduta e a criminalidade estes presentes em todas as épocas, em todas as classes sociais, a criminalidade, a violência é como uma sombra que persegue a humanidade. Contudo é dever de todos e do poder público combatê-los (*idem*, s/p).

Greco (2017), ao abordar a evolução histórica da prisão como pena privativa de liberdade, menciona três fases: a primeira ocorreu na Antiguidade; a segunda, na Idade Média e na Moderna, de forma que o século XX e no início do século XXI se destacam pelo foco nos ideais de ressocialização da pena, que não lograram êxito diante da carência de condições mínimas para o cumprimento da pena privativa de liberdade. E, ainda sobre o tema, analisa o fato de ela não cumprir a função para a qual teria sido inicialmente idealizada, à medida que, por não atender aos princípios fundamentais, como o da dignidade da pessoa humana, e por não lhe garantir o mínimo existencial, “[...] destrói, aniquila a personalidade daquele que, por azar, a conheceu de perto” e, por fim, transforma-o em um ser “irreconhecível socialmente” (Greco, 2017, p. 136).

Ademais, diz o autor, “[...] como compreender a ideia de se ressocializar alguém, mantendo-o ao mesmo tempo distante da sociedade e sujeito a condições desumanas?”. Certamente, o Estado que faz dessa prática sua conduta padrão demonstra descaso, no sentido de conter seus índices de criminalidade, tendo em vista que, diante da inexistência da prisão perpétua na maioria dos países, como é o caso do Brasil, esses presos voltarão ao convívio social e responderão à sociedade de maneira análoga àquela, segundo qual, foram tratados quando do período de seu encarceramento. Feliz ou infelizmente, não há como se plantar, nos estabelecimentos prisionais, um tratamento desumano, cruel e degradante e, posteriormente, colher algo diferente disso. Nessa linha de raciocínio, torna-se necessário, para não se dizer urgente, pensar e repensar a realidade dos estabelecimentos prisionais e o tratamento dado àqueles que lá se encontram, pois, uma vez que “[...] a pena de privação de liberdade passou a

ocupar a posição de pena principal, isto é, depois que a maioria dos países abandonou o sistema de penas corporais e de morte, o lugar destinado ao seu cumprimento transformou-se em um problema para o Estado” (Greco, 2017, p. 155). Nesse sentido:

O poder executivo tem a obrigação de, na qualidade de gestor da coisa pública, construir, reformar, no que for preciso, as instalações carcerárias, fazendo com que o preso cumpra sua pena tal como determinada na sentença que lhe foi proferida pelo próprio estado, devendo preocupar-se com a saúde, a alimentação, o lazer, a Educação para fins ressocializantes, enfim, fazer a sua parte no que tange a essa fase do processo penal, vale dizer, a fase da execução da pena (*idem*, p. 153).

Nessa linha de raciocínio, pensar em Educação no contexto prisional se refere a pensar os próprios fins da pena e a própria ideia da punição para além de um encarceramento provisório; nesse sentido, como mecanismo de transformação e de formação do sujeito como cidadão crítico e consciente do seu papel social. Nesse caso, concorda-se com Sales (2015) quando, em citação feita anteriormente, ressalta a importância de implementar bibliotecas, cursos profissionalizantes, recintos religiosos e outros nos estabelecimentos prisionais; entende-se, entretanto, que nada disso será suficiente na formação de um cidadão crítico se não se compreender o real sentido da Educação também para além das salas de aula ou do processo de alfabetização.

Assim Sant’Anna (2014, p. 60) conclui que:

[...] a Educação penal represente um mecanismo que busque a conscientização e avaliação crítica desses sujeitos, aproximando-se da realidade desses, no sentido de direcionarem sua vida num caminho que os mantenha afastados das práticas que os levaram à transgressão das leis e à sua consequente reclusão.

Sobre o assunto, Elionaldo Julião (2017) aborda o fato de as cadeias e demais estabelecimentos prisionais se originarem no discurso da humanização das penas, quando os suplícios se viram substituídos pelo aprisionamento; os espetáculos públicos, pelo isolamento social e, por fim, a figura do carrasco, por uma equipe de guardas, médicos, psiquiatras, psicólogos, assistentes sociais, educadores e outros. E, nesse sentido, questiona o papel da Educação para Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade, confrontando o entendimento que acolhe a ideia das instituições penais vistas como um espaço sócio-educador, com outra concepção que defende as prisões como meio de proteção da sociedade e repressão do delito tão somente, descompromissada com a ideia de ressocialização do indivíduo. Assim,

pensamos, neste último caso, poderíamos levantar a possibilidade de estar-se abordando a pena a partir de uma vingança cancelada pelo Estado? Desse modo, qual seria, então, a finalidade da pena? De acordo com o autor,

A política de execução penal moderna surge pautada sobre a égide de que as penas e as medidas de segurança devem realizar a proteção dos bens jurídicos e a reincorporação do autor à comunidade livre e que devem ter como objetivos a punição do indivíduo pelo ato cometido, a proteção da sociedade e a reinserção social do apenado após o cumprimento da pena. [...] agrega-se a ideia de punição a reinserção, reabilitação social, ressocialização [...] (Julião, 2017, p. 119).

Diante do exposto, o que se pretende com essas breves reflexões e questionamentos acerca da origem da pena, sua evolução histórica e aparente crise quanto à finalidade a ser alcançada, não é esgotar o tema ou apresentar respostas prontas e acabadas, mas tão somente chamar a atenção para um assunto que é tão real, polêmico, desafiador, que, mesmo assim, precisa ser enfrentado: o papel da Educação como mecanismo poderoso de transformação na vida do apenado. Em outras palavras, a pena para além de seus fins punitivos, mas, sobretudo, como instrumento inibidor de novos crimes a partir do reconhecimento do papel da Educação e de sua importância no contexto prisional.

3.2 A FINALIDADE DA PENA

Muito se questiona acerca das funções da pena, ou seja, sua finalidade ou suas finalidades enquanto resposta estatal àquele que praticou um fato típico, ilícito e culpável. Falar sobre a finalidade da pena é falar do seu objetivo, do propósito que se busca alcançar a partir da sua aplicação. Buscamos tratar aqui das principais teorias que se relacionam com o tema, quais sejam, a teoria retributiva (absoluta), a preventiva (geral e especial), conhecida também como relativa, e, por fim, a teoria mista.

O estudo das teorias relaciona-se com as finalidades da pena. [...] para a teoria absoluta, a finalidade da pena é retributiva. Por sua vez, para a teoria relativa, os fins da pena são estritamente preventivos. E, finalmente, para a teoria mista ou unificadora, a pena tem dupla finalidade: retributiva e preventiva (Masson, 2021, p.466).

De acordo com Masson (2021), a teoria retributiva, também conhecida como absoluta, desataca-se como aquela que entende a pena como uma retribuição do Estado ao mal injusto praticado pelo agente, ou seja, a pena como resposta à prática de um crime ou uma contravenção

penal, sem qualquer finalidade a mais a ser perquirida; por exemplo, a reintegração social do condenado. Poderíamos assim dizer: a pena com um fim em si mesma, ou “como instrumento de vingança do Estado contra o criminoso, com a finalidade única de castigá-lo” (*idem*. p. 541). Por outro lado, o autor assevera que, para a teoria relativa, a finalidade da pena é preventiva, ou seja, entende que a pena representa um algo a mais, ela possui uma finalidade a ser alcançada no sentido de sua utilidade social (Masson, 2021). E, assim, essa teoria (relativa) adota uma visão da pena completamente oposta à teoria absoluta (anterior), apregoando a pena como instrumento a fim de evitar futuras práticas de infrações penais. Em outras palavras, para os adeptos à essa teoria, a finalidade da pena não está em impor um castigo ao condenado, mas sim em fazer da pena aplicada meio capaz de prevenir a prática de novos crimes. E, nesse sentido, a prevenção de ações delitivas poderia ser observada sob vários aspectos: a prevenção geral (positiva e negativa) e a prevenção especial (positiva e negativa).

A prevenção geral é destinada ao controle da violência, na medida em que busca diminuir-la e evitá-la. Pode ser positiva ou negativa. A prevenção geral negativa [...] busca intimidar os membros da coletividade acerca da gravidade e da imperatividade da pena, retirando-lhes eventual incentivo quanto à prática de infrações penais. Demonstra-se que o crime não compensa, pois ao seu responsável será inevitavelmente imposta uma pena, assim como aconteceu em relação ao condenado punido. Atualmente, a finalidade de prevenção geral negativa manifesta-se rotineiramente pelo direito penal do terror. Instrumentaliza-se o condenado, na medida em que serve ele de exemplo para coagir outras pessoas do corpo social com a ameaça de uma pena grave, implacável e da qual não se pode escapar. Em verdade, o ponto de partida da prevenção geral possui normalmente uma tendência para o terror estatal. Quem pretende intimidar mediante a pena, tenderá a reforçar esse efeito, castigando tão duramente quanto possível. A prevenção geral positiva, de outro lado, consiste em demonstrar e reafirmar a existência, a validade e a eficiência do Direito Penal. Almeja-se demonstrar a vigência da lei penal. [...] o aspecto positivo da prevenção geral repousa na conservação e no reforço da confiança na firmeza e poder de execução do ordenamento jurídico. A pena tem a missão de demonstrar a inviolabilidade do Direito diante da comunidade jurídica e reforçar a confiança jurídica do povo. Para a prevenção especial negativa, o importante é intimidar o condenado para que ele não torne a ofender a lei penal. Busca, portanto, evitar a reincidência. Finalmente, a prevenção especial positiva preocupa-se com a ressocialização do condenado. A pena é legítima quando é capaz de promover a ressocialização do criminoso (Masson, 2021, p. 467-468).

Seguindo essa mesma linha de raciocínio, sobre as teorias absoluta e relativa, ou seja, retributiva e utilitarista, respectivamente, Greco (2021) nos ensina que, enquanto as primeiras se voltam para a ideia de retribuição como o próprio nome já indica, as últimas se fundamentam na prevenção de delitos. E, nesse sentido, bipartem a ideia de prevenção em geral (negativa e

positiva) e prevenção especial (negativa e positiva). Quanto à prevenção geral negativa, o autor a trata como a prevenção através da intimidação, pois a pena aplicada ao autor do delito vai gerar reflexos na sociedade como um todo, de modo que a tendência é que os demais cidadãos se sintam, a partir daí, intimidados em relação à prática delituosa.

No que se refere à prevenção geral positiva, ela se opera no sentido de que a aplicação da pena se destina a reafirmar o valor da norma aos indivíduos não criminalizados da sociedade, reforçando a confiança no nosso ordenamento jurídico. Enquanto a prevenção geral negativa trabalha com os reflexos da intimidação perante os cidadãos, a prevenção geral positiva visa reforçar, perante estes, o rigor e a firmeza do sistema.

Por sua vez, o mesmo autor aborda a prevenção especial em seu duplo aspecto, prevenção especial negativa no que diz respeito à restrição da liberdade do condenado, quando da aplicação de uma pena privativa de liberdade (Greco, 2021). Assim, a prevenção especial negativa se relaciona com a segregação ou encarceramento do indivíduo a fim de evitar que este, em liberdade, continue cometendo novos delitos. Por outro lado, a prevenção especial positiva destaca o aspecto ressocializador da pena.

Podemos perceber, portanto, que, enquanto a prevenção geral se direciona a coletividade social, a prevenção especial volta-se para a figura do próprio delincente.

Por fim, temos a teoria mista, conhecida também como a teoria unificadora, uma vez que ela agrupa as teorias absoluta e relativa, entendendo que a finalidade da pena, de acordo com o nosso ordenamento jurídico, requer a necessidade de conjugar os verbos “reprovar” e “prevenir”, conforme expressos no Artigo 59 do Código Penal. Assim, vejamos,

Art. 59. O juiz, atendendo à culpabilidade, aos antecedentes, à conduta social, à personalidade do agente, aos motivos, às circunstâncias e consequências do crime, bem como ao comportamento da vítima, estabelecerá, conforme seja necessário e suficiente para REPROVAÇÃO e PREVENÇÃO do crime: I- as penas aplicáveis dentre as cominadas; [...] (Brasil, 1940).

Dessa forma, a teoria mista, que unifica as duas teorias anteriores, parte do entendimento de que, de acordo com o Artigo 59 do Código Penal, a pena possui um triplice aspecto: a retribuição, a prevenção geral e a prevenção especial; sendo, por essa razão, conhecida também como teoria da união eclética, intermediária, conciliatória ou unitária (Masson, 2021).

Nessa mesma linha de raciocínio, Greco (2021) entende ser essa a teoria adotada em nosso ordenamento jurídico uma vez que, pela letra da lei, vislumbra-se a necessidade de conciliar a reprovação com a prevenção do crime.

Interessante a observação de Masson (2021) quando aduz que a Lei de Execução Penal, em seu Artigo 10, também destaca a finalidade preventiva da pena em seu duplo aspecto, geral e especial; assim o Artigo menciona que “a assistência ao preso e ao internado é dever do Estado, objetivando prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade” (Brasil, 1984). O autor também destaca o Artigo 22 da LEP, que dispõe que “a assistência social tem por finalidade amparar o preso e o internado e prepará-los para o retorno à liberdade”. E, nessa linha de entendimento, com os olhos voltados também para a finalidade preventiva da pena, não poderíamos deixar de colecionar aqui um julgado do Superior Tribunal de Justiça, enfatizando a importância de compreendermos esse caráter educativo e utilitarista da pena, ou seja,

As penas devem visar à reeducação do condenado. A história da humanidade teve, tem e terá compromisso com a reeducação e com a reinserção social do condenado. Se fosse doutro modo, a pena estatal estaria fadada ao insucesso (STJ, REsp 662807/MG, Min, Nilson Naves, 6 T., DJ 19/03/2007, p. 398).

Corroborar esse entendimento Karina Camargo Boaretto Lopes (2013, p. 87) quando destaca que:

A pena privativa de liberdade, consoante a teoria mais aceita sobre o direito de punir do Estado, não tem objetivo de apenas castigar. A justificativa do Estado se funda em recuperar o delinquente, devolvendo –o ao convívio social. O advento da pena privativa de liberdade contribuiu decisivamente para eliminação das penas corporais, as mutilações etc. Contudo, não tem ela correspondido ao objetivo, restando hoje um verdadeiro descompasso entre a sua execução e seus propósitos. É impossível se falar em ressocialização do homem que se encontra preso, quando provém de uma comunidade cujos valores são totalmente distintos daqueles que deverão obedecer em liberdade. Diante desse quadro, enfatiza-se, aqui, que é dever do Estado oferecer educação não só aos homens livres, como também aos homens presos. No âmbito da prisão, a educação deve estar ligada a recuperação. Qualquer pessoa, independente de idade ou condição social tem direito de receber educação. Sendo direito de o cidadão receber educação, é dever do Estado fornecê-la.

Não se pode negar que a pena, seja ela privativa de liberdade, restritiva de direitos ou multa, traz em si essa ideia de retribuição do mal praticado pelo crime, juntamente com a reafirmação do valor da norma, traduzindo-se, este último, naquilo que chamamos de prevenção geral. Contudo, essa teoria da prevenção geral não esgota a sua finalidade, sob o risco de defendermos uma ideia de vingança sancionada pelo Estado, sendo que a pena tem um fim a mais a se perseguir: a ressocialização do indivíduo (prevenção especial). Nesse sentido, “se propõe a (re)inserir pessoas à vida em sociedade, melhor preparadas para o convívio social e

dotadas de conhecimentos, habilidades e valores que, na maioria das vezes, não tiveram assegurados ao longo da vida” (Onofre, 2020, p. 239).

É nesse momento que compreendemos que o trabalho e a educação caminham de mãos dadas, juntos, lado a lado, voltados à promoção desses indivíduos que, em algum momento, retornarão à sociedade extramuros, oportunizando-lhes uma nova chance, um novo recomeço e uma nova esperança. Assim, como forma de incentivo para esses condenados que cumprem pena em regime fechado ou semiaberto, a Lei de execução penal, no Artigo 126, prevê o instituto da remição da pena²¹, permitindo-lhes remir parte de suas penas mediante o trabalho²² ou o estudo²³, de modo que, a cada 3 dias de trabalho ou 12 horas de frequência escolar, o preso terá descontada uma certa quantidade de dias de sua pena. Essa frequência escolar diz respeito à atividade de ensino nos níveis Fundamental, Médio, inclusive profissionalizante, ou superior, ou ainda de requalificação profissional, de forma presencial ou a distância, desde que certificada pelas autoridades educacionais competentes. Dessa forma, podemos visualizar um estímulo criado pelo legislador no sentido de promover o indivíduo que se encontra encarcerado, incentivando-o a buscar algo a mais durante o período de privação de liberdade, podendo optar pelo trabalho ou pelo estudo como forma de crescimento humano. Ainda que, em um primeiro momento, esse indivíduo seja atraído à atividade escolar almejando unicamente o seu direito à remição da pena, ao criar esse benefício, o legislador abre oportunidade para que o preso encontre, na educação e através dela, um novo sentido na vida, um novo caminho a seguir. Assim, entendemos ser íntima a relação existente entre o trabalho, a educação e a finalidade da pena; mais especificamente, a prevenção especial positiva como mencionamos anteriormente, por estar associada à ideia da ressocialização ou ao retorno do indivíduo à sociedade extramuros.

²¹ Remição da pena no direito penal é o direito do condenado em reduzir pelo trabalho ou pelo estudo, o tempo de duração da pena privativa de liberdade cumprida em regime fechado ou semiaberto

²² A remição da pena pelo trabalho está prevista no Artigo 126, parágrafo 1, II da Lei 7210/84, garantindo ao condenado um dia de pena a menos a cada três dias de trabalho.

²³ A remição da pena pelo estudo está prevista no Artigo 126, parágrafo 1, I, da Lei 7210/84, e será feita à razão de um dia de pena a cada 12 horas de frequência escolar (atividade de Ensino Fundamental, médio, inclusive profissionalizante, superior, ou de requalificação profissional) divididas, no mínimo, em 3 dias. Assim, percebemos que a lei não contemplou, para esse fim, as ações educativas não regulares, muitas vezes, presentes nas unidades prisionais; como a leitura, por exemplo. Contudo, isso não significa que o juiz da execução, competente para declarar a remição, não possa considerar outras práticas educativas para esse fim. Esse entendimento pode ser amparado pela Resolução n. 2 de 19 de maio de 2010, que dispõe sobre diretrizes nacionais para a oferta de Educação para Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, que apregoa que a oferta educacional não se limita a ações de escolarização, mas também a outras complementares; como, por exemplo, esporte, artes, cultura e afins, compreendendo a importância da formação e desenvolvimento humano de forma ampla

Estamos certos de que o nosso objeto de estudos é a educação escolar nesse contexto de privação de liberdade; contudo, não poderíamos deixar de mencionar o papel que a leitura hoje vem exercendo dentro do ambiente prisional, isso porque ela não vem disciplinada em lei para fins de remição de pena, como no caso do trabalho e do estudo que acabamos de expor, porém, a despeito de não haver sua previsão legal²⁴, ela é amplamente aceita nesse sentido. Partindo do pressuposto de que a ressocialização é uma busca contínua e uma grande preocupação por parte das autoridades, o Conselho Nacional de Justiça (CNJ), incentivando iniciativas voltadas à redução da reincidência criminal, foi quem primeiro se manifestou sobre a temática, emitindo uma recomendação (n. 44/2013) a fim de estimular a remição pela leitura como atividade complementar; o que requer a voluntariedade do preso, bem como um acervo de livros dentro da unidade prisional. Para esse fim, o preso teria o prazo de 22 a 30 dias para a leitura de uma obra e a apresentação de uma resenha sobre ela, a ser avaliada por uma comissão responsável pelo projeto, com a possibilidade de que cada obra lida resulte em 4 dias de redução de pena, com o limite de 12 obras por ano; o que totalizaria 48 dias de remição por leitura a cada 12 meses. Nessa mesma linha de raciocínio, o Superior Tribunal de Justiça também se manifestou:

O estudo está estreitamente ligado à leitura e à produção de textos, atividades que exigem dos indivíduos a participação efetiva enquanto sujeitos ativos desse processo, levando-os à construção do conhecimento. A leitura em si tem função de propiciar a cultura e possui caráter ressocializador, até mesmo por contribuir na restauração da autoestima (Brasil, HC 312.486-SP, Rel. Min. Sebastião Reis Júnior, julgado em 9/6/2015, p. 1).

Posteriormente, esse direito foi regulamentado pela Resolução do Conselho Nacional de Justiça (CNJ) n. 391/2021, que passou a considerar, para o cálculo da remição, três tipos de atividades educacionais quando realizadas durante o período de encarceramento, quais sejam, a educação regular, as práticas educativas não regulares²⁵ e a leitura, observando cada qual os critérios previamente estabelecidos.

²⁴ Desde 20 de junho de 2012, existe uma Portaria conjunta (n. 276) publicada pela Corregedoria Geral da Justiça Federal e pelo Departamento Penitenciário Nacional, disciplinando o Projeto Remição pela Leitura no Sistema Penitenciário Federal. De acordo com a portaria, o preso contará com o prazo de 21 a 30 dias para a leitura de uma obra literária, sendo necessária, segundo o critério legal de avaliação, a apresentação de uma resenha sobre a obra lida, para então fazer jus a remição de 4 dias da pena. Assim, ao final de até 12 obras, haverá a possibilidade de remir 48 dias de pena no prazo de 12 meses. Percebe-se então a necessidade de o preso gozar das competências de leitura e escrita para fazer jus a tal benefício, visto a imprescindibilidade da resenha ao final do período de leitura, sendo que esta será submetida à avaliação, efetivada por uma comissão, que considerará os aspectos voltados a compreensão, bem como à relação e à compatibilidade com a temática abordada na obra que foi objeto de leitura. É necessário dizer que essa portaria diz respeito a unidades penais federais.

²⁵ “As práticas sociais educativas não-escolares são atividades de socialização e de educação não-escolar, de autoaprendizagem ou de aprendizagem coletiva que educam fora da sala de aula tradicional. Podem ter natureza

Ainda sobre a leitura, esta pode ser vista como uma alternativa interessante para a socialização do preso, ou seja, é possível que ela assuma significados positivos também no ambiente carcerário. Defendemos, por conseguinte, tanto a democratização da educação, o seu acesso amplo e irrestrito a todos, agora precisamos igualmente reconhecer o papel da leitura como sendo essencial nesse processo educativo, podendo ser vista como um dos instrumentos para a ressocialização daquele que se encontra em estado de privação de liberdade, sendo que a mesma Resolução n. 391/2021 ainda menciona o papel da biblioteca e do acervo bibliográfico nesse sentido.

Com relação ao tema, a Lei de Execução Penal 7.210 de 1984 prevê em seu Artigo 21, a implantação de biblioteca em cada estabelecimento prisional, “provida de livros instrutivos, recreativos e didáticos”, a fim de contribuir com a assistência educacional aos presos. Contudo, verifica-se que a implantação de bibliotecas prisionais brasileiras não aconteceu na maioria dos estabelecimentos prisionais. Contudo, precisamos ressaltar também que a simples implantação de Bibliotecas Prisionais não alcançará, sozinha, a ressocialização do preso e, por sua vez, a ideia de prevenção especial como finalidade da pena, mas a reunião de um conjunto de instrumentos, da qual a biblioteca e a leitura fazem parte, pode alcançar um resultado positivo nessa caminhada rumo à reintegração social, pois proporcionará ao indivíduo preso oportunidades de, mesmo estando encarcerado, conhecer um novo universo, um novo mundo, uma nova história, aprendendo a pensar além do espaço físico que lhe assegura apenas a punição²⁶.

Por essa razão, é preciso pensar também na responsabilidade do profissional bibliotecário, a sua função social no que diz respeito à propagação de informação, bem como na inclusão do excluído. Podemos dizer que a biblioteca prisional, ou salas de leitura, viabilizariam àquele que cumpre uma pena privativa de liberdade a oportunidade de combater o ócio, ao mesmo tempo em que estimulariam a leitura, a reflexão, a criticidade, a escrita, a

cultural, esportiva, de capacitação profissional, de saúde, entre outras”, mas a iniciativa deverá ter requisitos semelhantes aos de um programa de ensino regular (<https://www.jusbrasil.com.br/noticias/cnj-aprova-resolucaoque-regulamenta-remicao-de-pena-pela-leitura-em-prisoas/1212364416>. Acesso em: 05 jun. 2023).

²⁶ “Se nem a leitura, nem a educação, podem ser vistas como projeto salvacionista, entretanto, afirma-se que a primeira pode, sim, libertar pela capacidade imaginativa que possibilita e pelo poder de criar situações imaginadas, transportar cada sujeito para novos voos, pela densidade de narrativas e prosas que bons autores produzem, no conjunto de obras literárias à disposição de bons acervos e boas bibliotecas. Que venham os livros, os acervos, as bibliotecas para os espaços do cárcere, ainda que se saiba que livros e obras, sozinhos, em estantes, não operam mudanças, nem se fazem ler sem a ação dos sujeitos sobre eles. Para isso, pensar projetos de leitura que distribuem livros exige pensar em concomitância uma ação dinamizadora, essencial como mediação que aproxima e apresenta o sujeito a cada percurso ficcional, instigando o desejo e a curiosidade de desvendar os mistérios que cada obra encerra” (Julião; Paiva, 2014, p 122).

elaboração de textos, a autoestima; enfim, o descobrimento de um novo caminho como experiência por meio dos estudos. Estamos nos referindo à biblioteca na prisão para além de uma simples coleção de obras ou de um depósito de livros; desse modo, como um lugar de encontro, de reunião de saberes, um espaço popular na perspectiva dos movimentos sociais pelo direito à educação, à formação humana e à cidadania.

Nesse contexto, vale lembrar as considerações De Maeyer (2011, p. 51) quando destaca a necessidade de se reinventar o papel da biblioteca dentro do ambiente prisional, de modo que ela não estaria apenas a serviço do livro e do seu empréstimo, mas poderia ser entendida como local adequado para exposições, desenhos, textos, teatros sobre temas importantes, como local organizado a fim de propiciar um tempo de concentração dos presos para leitura e até mesmo como espaço adequado para o encontro destes com os seus familiares, com vistas a propiciar um “intercâmbio de experiências educacionais bem-sucedidas entre pais encarcerados e crianças escolarizadas”.

Enfim, sabendo que a assistência educacional é uma prestação básica para todos os homens ou mulheres, livres ou em condição de encarceramento, e entendendo a importância da leitura nesse processo educacional, é que acreditamos também na importância da criação de um espaço apropriado e destinado a esse fim, mas não somente. Estamos aqui questionando a infraestrutura voltada à educação, no que se refere à criação de bibliotecas, salas de leitura, mas é preciso ampliar esse entendimento de modo a alcançar outras necessidades como espaços educacionais e culturais como um todo, inclusive para práticas esportivas, de lazer, de artes e afins.

Assim, buscamos até aqui apresentar algumas considerações acerca da importância de se vislumbrar na pena algo além da sua finalidade punitiva, sobretudo, considerando-a como instrumento inibidor de novos crimes a partir do reconhecimento do papel da Educação e de sua importância no contexto prisional. Em outras palavras, reconhecer a Educação como mecanismo poderoso de transformação na vida do apenado e promovê-la nesse sentido.

Contudo, é notório o fracasso da pena privativa de liberdade e conseqüentemente das prisões. Sabe-se que ela não atinge a finalidade para a qual foi criada, tanto é que, não raro, estamos importando teorias novas a fim de afastar a incidência do direito penal, como é o caso, por exemplo, da teoria da imputação objetiva, do princípio da insignificância e da adequação social. Podemos citar também a Lei 9090/95, que institui e disciplina o funcionamento dos Juizados Especiais, conceituando os crimes de menor potencial ofensivo, visando à aplicação de institutos despenalizadores. Um outro exemplo mais recente, nesse caso, é a possibilidade

do acordo de não persecução penal, advindo com o novo pacote anticrime, no Artigo 28-A do Código de Processo Penal.

Enfim, todas essas citações foram feitas com uma única finalidade: demonstrar a insuficiência da pena de prisão frente à finalidade para a qual ela foi criada; o que faz com que a pena aplicada pelo Estado careça de legitimidade. Ademais, o encarceramento é uma péssima opção quando utilizado no combate à criminalidade, primeiramente porque os índices de reincidência são altíssimos e, segundo, porque a criminalidade se combate com educação, trabalho, saúde, moradia, alimentação, a fim de diminuir a desigualdade social e econômica e, conseqüentemente, a exclusão. Portanto, não podemos fechar os olhos para a raiz do problema, pois insistir em usar o direito penal como resposta para os altos índices de criminalidade seria o mesmo que tratar a infecção com analgésico, ignorando a causa da doença (Teles, 2006).

Corroborando esse entendimento De Maeyer (2011) quando aborda o assunto diante do contexto internacional, mencionando que, igualmente, nos demais países, as prisões encontram-se superlotadas, absorvendo os mais pobres, as minorias, evidenciando a fragilidade e a ineficiência do sistema, que não consegue alcançar as missões que lhe são atribuídas. Diante disso, ressalta o fato de que, ainda hoje, quando se deveria primar pela moderação, pela proporcionalidade da pena e outros, quando vislumbramos a existência de várias medidas alternativas, ainda se faz do encarceramento uma regra, uma resposta pronta e rápida, satisfazendo a opinião pública que sequer busca conhecer e compreender outras medidas substitutivas da prisão.

E, nesse cenário, nesse momento em que o Estado foca na produção legislativa a fim de igualmente produzir a ilusão de uma realidade pautada na ordem e no controle social, segundo a qual, prende-se muito e prende-se mal, bem como se constata que a população carcerária se concentra majoritariamente entre pobres e negros, cujo nível educacional é baixíssimo, quando a criminalidade alta raríssimas vezes é alcançada, é que questionamos a (im)possibilidade de se fazer da educação escolar uma prática transformadora na vida desses jovens e adultos em situação de privação de liberdade.

3.3 O DESAFIO DE ENFRENTAR A CONTRADIÇÃO ENTRE PUNIR, EDUCAR E RESSOCIALIZAR: A EDUCAÇÃO NA PRISÃO E DA PRISÃO

Quando abordamos a Educação para Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade, acabamos por atrair outras temáticas que envolvem a abordagem principal, como,

por exemplo, a finalidade da pena, o contexto no qual ela se concretiza, as pessoas às quais ela se direciona, o período do encarceramento e outras, constituindo esse contexto uma questão muito complexa porque traz a necessidade de se confrontarem os conflitos existentes nesse campo. Alguns desses conflitos se mostram mais evidentes, como a superlotação carcerária, a exclusão social ou o alto índice de reincidência, mas outros, por vezes, encontram-se camuflados. Precisamos, por essa razão, trazê-los à evidência, como é o caso do desafio de se enfrentar a contradição entre punir, educar e ressocializar.

No que se refere à questão da punição, ou da aplicação de uma pena, a maioria dos doutrinadores entende que o nosso ordenamento jurídico adota a teoria mista ou unificadora, que, fazendo uma junção das teorias retributiva e preventiva, defende, como exposto anteriormente, que a pena aplicada deve ser necessária e suficiente para a reprovação e prevenção do crime (Art. 59 do CP). Dessa forma, se a pena carrega, em si, a concepção de retribuição pelo mal praticado, ou seja, de punição, como agora conciliar o seu ideal preventivo compreendido a partir da ideia de ressocialização do condenado? Ainda sobre a finalidade de pena, em que momento de busca pelo equilíbrio de suas funções e sua efetividade podemos perceber o papel a educação nesse cenário bem como a sua relação com o tema em exame? É diante desse panorama que compreendemos que a Educação de Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade revela o seu grande desafio: enfrentar a contradição existente entre educar, punir e ressocializar.

Podemos dizer que a educação em espaços de privação de liberdade carrega, por si só, várias dificuldades, sejam de ordem social, no sentido de ser ela desprezada pela sociedade, que, na maioria das vezes, desacredita dos benefícios dela advindos, sejam de ordem política quando se questionam a sua função e finalidade a ser (possivelmente) alcançada, principalmente em se tratando de um ambiente extremamente hostil, e/ou de ordem pedagógica ao levantar hipóteses e perguntas a respeito, por exemplo, das matrizes curriculares, sua qualidade e adequação em se tratando de uma realidade sociocultural diferenciada, ou a respeito da necessidade de formação de professores direcionados a esse ministério. Enfim, como um direito fundamental, a educação precisa ser abordada, nesse contexto carcerário, de forma madura, ainda que isso nos custe trabalhar nesses enfrentamentos a fim de provocarmos reflexões e discussões acerca de todos esses desafios que circundam o tema.

Quanto ao sistema prisional, Bessil e Merlo (2017) reconhecem, nas prisões brasileiras, o seu estado de precariedade, mas entendem que essa mesma precariedade acompanha os

indivíduos presos bem antes do seu encarceramento, porque advém de um processo histórico de exclusão social.

O Sistema Prisional Brasileiro tem sido desacreditado em relação ao objetivo para o qual foi criado, que é de ressocializar o indivíduo. Podemos perceber isso através das notícias veiculadas pela mídia que mostram um sistema superlotado e deficiente de recursos materiais e humanos, em que, com frequência, a Comissão de Direitos Humanos tem que interferir em função da falta de condições dignas para os que ali se encontram cumprindo pena restritiva de liberdade. As prisões, no decorrer dos anos, estão cada vez mais lotadas, as punições se tornando cada vez mais uma retribuição pelo mal causado por este indivíduo em função do delito cometido. A justiça penal, quando sentencia a pena, não só passa a privar de liberdade os condenados, mas também de todos seus direitos contidos na Constituição Federal [...] (Bessil; Merlo, 2017, p. 286).

Na verdade, verifica-se, na prática, o grande desafio no sistema prisional: conciliar os objetivos de punição e ressocialização, ou até mais, harmonizar ideais de retribuição pelo mal praticado, educação e ressocialização. Em se tratando de aplicação, cumprimento e execução da pena e sua finalidade, há muitos paradoxos a serem enfrentados.

[...] atribui-se um caráter educativo, ou melhor, reeducativo à pena. Mas os imperativos da segurança e disciplina acabam se sobrepondo em relação à educação desses indivíduos que lá se encontram. Isso traz consequências, pois o sujeito que retorna à sociedade não é aquele que a sociedade espera que volte – reeducado ou ressocializado. Dessa forma, a segurança pode ser entendida como a barreira física que impede o direito de ir e vir do indivíduo, como sinônimo de cerceamento da liberdade e isolamento com relação à sociedade. Já a disciplina é a obediência com relação à sentença e condenação, ou seja, obediência hierárquica, acatamento de ordens, respeito aos companheiros e cumprimento das obrigações impostas” (Bessil; Merlo, 2017, p. 287).

Sobre o assunto, Onofre (2015) aborda o papel da educação escolar em espaços de privação de liberdade, considerando que, a princípio, esses espaços estariam comprometidos com a ideia da ressocialização do preso, ou seja, em devolvê-lo à sociedade apto ao exercício pleno da sua cidadania. Por essa razão, defende uma educação que viabilize um processo de humanização das pessoas e construção ou reconstrução da cidadania a partir de práticas como o diálogo e a escuta, considerando a relação existente entre o presente, o passado e o futuro.

Para falarmos sobre a educação e o seu papel no contexto prisional, precisamos, necessariamente, compreender o que a legislação nos diz a esse respeito, ou seja, quais as expectativas normativas em torno da sua finalidade, quais os objetivos traçados por lei e

atribuídos à educação escolar em se tratando de jovens e adultos em situação de privação liberdade. Se observarmos a Constituição Federal, no seu Artigo 205, ela deixa claro que a educação, considerada direito de todos (homens livres e/ou presos), tem por fim o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988). Soma-se a isso o fato de que a Lei de Execução Penal (L. 7210/84), ao prever vários tipos de assistência ao preso, dentre elas a assistência educacional, sendo compreendida como a instrução escolar e a formação profissional, assim o faz com vistas a

“prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade” (Brasil, 1984). Portanto, a conclusão a que chegamos é a de que a educação, a partir da sua previsão legal, busca propiciar, oportunizar, possibilitar, a reintegração social do apenado, oferecendo-lhe conhecimentos e ferramentas, enquanto recluso, para que, em liberdade, possa se estabelecer com um novo projeto de vida.

As ações educativas devem exercer uma influência edificante na vida do interno, criando condições para que molde sua identidade, buscando, principalmente, compreender-se e aceitar-se como indivíduo social, e construir seu projeto de vida, definindo e trilhando caminhos para a sua vida em sociedade” (Julião, 2016, p. 36).

Nesse sentido, entendemos como Julião (2016), para quem, a prisão representa muito mais do que um simples isolamento ou um castigo; a prisão traduz (ou deveria traduzir) a possibilidade de reinserção social daquele que, condenado, cumpre a sua pena privativa de liberdade, imposta pelo Estado, pois esse mesmo Estado assim o diz quando da sua imposição, e, por essa razão, o cárcere “deverá estar estruturado de forma que possibilite, a qualquer custo, garantir direitos fundamentais do interno (integridade física, psicológica e moral), viabilizando a sua permanência de forma digna e capacitando-lhe para o convívio social e para o seu desenvolvimento pessoal e social ” (*idem*, p. 34)

Ao tratarmos sobre a Educação para Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade, não podemos desprezar o contexto ao qual ela está inserida, onde convivem duas razões opostas. De um lado, a cultura prisional, evidenciada pela necessidade de fazer o indivíduo adaptar-se ao cárcere, anulando-se por completo; do lado oposto, a educação na sua essência transformadora e libertadora, no sentido de viabilizar ao indivíduo conhecer-se e a partir daí, vislumbrar a possibilidade de uma nova história. Nesse sentido, vislumbramos a educação como prática social humanizadora e permanente, capaz de transformar o indivíduo a fim de que ele possa exercer o seu papel social e, com autonomia, a sua cidadania. É nesse

cenário, cheio de contradições, onde “isola-se para (re)socializar, pune-se para reeducar” (Onofre, 2015, p. 241), ou seja, onde, de um lado, anula-se o indivíduo e, de outro, espera-se que, no futuro, ele esteja apto a tomar decisões inerentes a uma vida em liberdade, que falar em educação se torna um desafio, principalmente, quando enxergamos que o seu fim não se limita a simplesmente aprender a ler e escrever, mas, sim, a propiciar a emancipação do preso enquanto cidadão.

Nesse sentido, Onofre (2015) destaca a existência de dois grupos de aprendizagens nas prisões. O primeiro diz respeito à educação NA prisão, que se refere justamente a esse conjunto de saberes, ensino e aprendizagens, que visam à emancipação do indivíduo enquanto ser social; ao passo que o segundo, a educação DA prisão, poderia ser traduzida como aquela destinada a moldar o indivíduo de modo a se adaptar à cultura do cárcere e suas regras como questão de sobrevivência local. Assim, não podemos ignorar que, dentro de um mesmo contexto, coexistem duas lógicas opostas que precisam ser consideradas, ou seja, todo o processo educativo deve ponderar a realidade do seu espaço (contexto), suas complexidades, organização e características, entendendo que toda sala, ou cela de aula, abriga diferentes culturas, histórias e identidades, o que não é diferente em se tratando da prisão. De acordo com a autora,

[...] a escola, assim como as demais práticas sociais ali existentes, é geradora de interações entre os indivíduos, promove situações de vida com melhor qualidade, enraíza, recompõe identidades, valoriza culturas marginalizadas, promove redes afetivas e permite (re) conquistar cidadania. Inserida em um espaço repressivo, ela potencializa processos educativos para além da educação escolar, evidenciando-se a figura do professor como ator importante na construção de espaços onde o aprisionado pode (re) significar o mundo como algo dinâmico e inacabado (Onofre, 2015, p. 244).

Na verdade, concordamos que a educação, nesse contexto carcerário, apresenta alguns vários paradoxos ou contradições, a começar pelo que Onofre (2015) denomina, como já mencionado, de “educação NA prisão” e “educação DA prisão”. Assim, a educação na prisão abrangeria um conjunto de aprendizagens significativas a fim de propiciar a emancipação do indivíduo, ou seja, que lhe oportunizasse o exercício da sua condição de cidadão ativo. Essa educação, que podemos assim dizer, transformadora, teria como objetivo criar condições para que o indivíduo, aqui no nosso caso, o condenado preso, se levantasse como autor da própria história. É por essa razão que a educação na prisão mantém íntima relação com a questão da autonomia individual, na medida em que oferece aos que se encontram presos, conhecimentos,

habilidades, competências, princípios e valores que lhes permitam conduzir suas histórias, bem como formular e reformular um novo futuro, um novo projeto de vida.

Assim, estamos falando de uma educação que não se contenta com a simples alfabetização, daquela para além de uma sala de aula, uma educação que não se traduz no conceito de escolarização, não se esgota em uma causa de remição de pena, não se baseia em estigmas ou rótulos, não almeja o adestramento individual; daquela que, acima de tudo, fundamenta-se no ideal de liberdade ao despertar no condenado preso sua capacidade de fazer escolhas e consolidar decisões a partir de uma visão crítica da realidade e do Mundo. Somente assim, poderíamos ter uma educação significativa em espaços de privação de liberdade bem como, e, por conseguinte, ambicionar e, quem sabe experimentar a ressocialização como realidade na vida daqueles que se encontram cumprindo pena em espaços de privação de liberdade ou, em outras palavras, permitir-lhes gozar de uma condição socialmente ativa. Estaria aí a função social da educação quando o legislador trouxe a sua previsão em vários dispositivos que recheiam o nosso ordenamento jurídico como já mencionado anteriormente?

Interessante observar que Freire, quando trata de alfabetização, também o faz quanto a da sua compreensão crítica, ou seja, ele vai além da leitura da palavra, enfatizando a importância da leitura do mundo, que no caso a antecede. Para tanto, parte de palavras geradoras, selecionadas a partir da pesquisa do universo vocabular, buscando associar a palavra e o mundo, o texto e o contexto, sendo que o saber escutar faz parte desse movimento de se descobrir o mundo do educando, para a partir da sua leitura de mundo, do seu contexto, da sua realidade, estabelecer-se um diálogo direcionado a construção conjunta de um conhecimento crítico.

Sobre a escuta na perspectiva relacional, Ana Maria Saul (2010) discorre que “saber escutar é um dos saberes necessários à prática educativa. [...] trata-se de uma escuta que vai além da capacidade auditiva e difere da pura cordialidade” (*idem*, p. 203). Ademais, essa autora, inspirando-se nas obras freireanas, destaca que negar a escuta ao diferente seria o mesmo que mutilá-lo na sua possibilidade de ser, ressaltando a necessidade de humildade, amorosidade e tolerância no exercício desse desafio.

E o que dizer sobre a educação da prisão? Podemos dizer que a educação da prisão se associa a um processo de aculturação ou domesticação que acomete o indivíduo preso na medida em que é submetido a um conjunto de regras e normas internas que visam manter a ordem e a disciplina no cárcere. Assim, a educação da prisão estaria relacionada à existência de normas, oficiais ou não, no intuito de tolher a liberdade de escolha, de decisão, de crença individual, gerando um padrão de comportamento, anulando a identidade do preso, podendo ser

comparada à ideia de domesticação humana, na medida em que faz com que esse indivíduo submetido a essa cultura prisional, marcada pela violência e opressão, torne-se cada vez mais, alheio a noções básicas de convivência social. Nesse sentido, o encarceramento, associado à educação da prisão, resultaria numa espécie de dessocialização ou socialização negativa (Botelho, 2022).

Sobre o assunto, Onofre e Julião (2013) destacam a deterioração da identidade que sofrem os indivíduos encarcerados, quando, então, uma nova lhes é formada. Mencionam o fato de que, não sendo o indivíduo preso capaz de gerir a própria vida no que diz respeito às questões mais simples do dia a dia, relacionadas a horários, ao vestiário e à alimentação, por exemplo, com certeza, ao sair do estabelecimento prisional, também não estará habilitado a tomar decisões quanto a sua vida na sociedade livre²⁷. É por essa razão que os autores enxergam a prisão como um espaço não educativo, porque promove a sujeição do indivíduo ao invés de criar condições para que possa, sozinho como compositor da própria história, caminhar. Nesse sentido, “há que se tomar a educação como um processo que cria condições para que os indivíduos se tornem protagonistas de sua história, que tenha voz própria, que adquiram visão crítica acerca da realidade onde estão inseridos e procurem transformar sua realidade - a passada, a presente e a futura” (*idem*, p. 57).

No que se refere à relação existente entre passado, presente e futuro, Onofre e Julião (2013) ressaltam que, ao chegar à prisão, o indivíduo traz consigo uma bagagem repleta de experiências negativas, doloridas, as quais já vivenciou até ali. Essa situação, que não precisa ser hipervalorizada, também não pode ser ignorada, pois a pessoa encarcerada precisa de um suporte e um auxílio no presente, no sentido de vislumbrar a possibilidade de ressignificar o passado e construir um novo futuro. É por isso que os autores defendem a ideia de que essa relação presente- passado- futuro seja considerada em qualquer programa educativo, porque aquele que chega à prisão enfrentará uma nova realidade, marcada pelo exercício arbitrário do poder, à qual ele necessitará se ajustar como forma de sobrevivência.

O processo de desterritorialização e reterritorialização que mostra a trajetória dos indivíduos, desde o abandono da sociedade em que viviam, até sua inscrição em um microorganismo que destrói o essencial de suas existências.

²⁷ “Nessas condições, quando se chega à prisão, a melhor atitude é acatar a norma específica do local: um bom interno do sistema é alguém que não assume qualquer responsabilidade, apenas respeita as regras, o ritmo, as decisões dentro da instituição. Durante anos, o aprisionado deixa de tomar decisões da vida cotidiana como preparo de comida, escolha das atividades diárias, contato com pessoas de diferentes lugares, orçamento familiar. Essas atividades não têm lugar na prisão, e, ao mesmo tempo, espera-se que, posto em liberdade, seja capaz de lidar com esses aspectos da vida diária” (Onofre; Julião, 2013, p. 59)

O encarceramento vai trazer ao indivíduo situações novas as quais precisa se adaptar para sobreviver. Tais situações não dizem respeito somente à dominação do sistema, mas ao convívio cotidiano que ele precisa descobrir (Onofre; Julião, 2013, p. 55).

Godinho, Julião e Onofre (2020) tratam esse assunto a partir da ideia de desumanização dos sujeitos no contexto prisional, ao mencionarem que estes, ao ingressarem no sistema, passam por um processo de despertencimento individual e social, ao serem-lhes retirados todos os componentes da sua identidade, a fim de que ali possam ser moldados de acordo com a lógica e o interesse local. Assim, destacam uma realidade baseada em autoritarismo, violação de direitos humanos e descaso estatal, que ganha força, muitas vezes, com o apoio da opinião pública, que reforça a ideia de que, em prol da segurança, vale a pena abrir exceções e violar sim direitos humanos, mesmo que seja por parte daqueles que deveriam primar pela observância desses direitos.

Sobre essa temática, Vieira (2013), destaca o paradoxo existente em relação aos objetivos da prisão, ou seja, questiona o fato de que “[...] no espaço intramuros a cultura prisional formal e informal, entram em choque com os valores sociais exteriores a serem apreendidos e não mais desrespeitados” (*idem*, p. 98). Assim, argumenta que:

Embora, seja possível perceber o detento adaptado às regras da prisão, é fato de que há o desenvolvimento, em paralelo, de uma cultura que lhe é própria, ali construída, denominada cultura informal em contraposição à cultura formal determinada pelo sistema carcerário. A cultura informal carcerária matizada pelo poder das facções, negocia com os responsáveis oficiais pela prisão. Elabora códigos e estabelece condutas; ratifica valores e promove mudanças. Enfim, o ambiente prisional apresenta-se carregado por regras e faz o indivíduo, na maioria das vezes, cooperar com esquemas coletivos, nem sempre de acordo com os caminhos que possam proporcionar a recuperação para convivência dentro dos padrões legais da sociedade extramuros (*idem*, p. 99).

Assim, a autora reconhece que “[...] a constituição de uma cultura informal estabelecida nos meandros dos processos instituídos” (*ibidem*) e sobre essa cultura informal entende que:

O poder das facções e, mais recentemente, das milícias impõem regras, por vezes, desviantes das do poder oficial. Segui-las, no entanto, pode determinar a sobrevivência, em diversos sentidos, inclusive material, dos sujeitos da prisão, visto que nem sempre as famílias ou o Estado oferecem subsídios aos mesmos (*ibidem*).

Dessa forma, podemos reconhecer, num mesmo ambiente, ou seja, nos espaços de privação de liberdade, a convivência de duas lógicas opostas, a cultura prisional que se choca, a todo tempo, com a ideia de uma cultura escolar, em outras palavras, a educação DA prisão se contrapondo à educação NA prisão. Enquanto aquela se propõe à formação e à manutenção de um cidadão conformado/adaptado, esta última almeja a formação de um cidadão livre e transformado.

A cultura prisional, que atravessa a construção da cultura escolar naquele espaço, atende a lógica da segregação prisional por facções e pode ser entendida como um reforço na identidade de criminoso; identidade essa que a prisão e a educação carcerária deveriam imbuir-se de transformar, afastar. A educação na prisão é uma das únicas possibilidades de dar dignidade a essas pessoas, de gerar alteridade, de permitir a construção de identidades distintas e distantes das organizações criminosas que se perpetuam em nossas cadeias (Vieira, 2013, p. 108).

Em outra obra, a mesma autora afirma que

A sala de aula de diferentes espaços educativos é portadora de várias culturas, cidadanias, identidades e cabe à escola trabalhar com esse jogo complexo de filiações e pertences. Apesar dos limites de caráter ideológico, social, político e cultural, o professor tem presente que um dos elementos da eficácia do seu papel reside no processo de resgate da liberdade e da cidadania perdida, e a escola é uma das instituições que melhor cumpre a tarefa de oferecer possibilidades que libertam e unem, ao mesmo tempo (Vieira, 2014, p. 246).

Vieira (2014), enfatiza, mais uma vez, o mundo do recluso como um mundo marcado pela violência, tanto física como moral, pela não liberdade, pela obediência e pela necessidade de sobrevivência, que faz com que aqueles que ali se encontram desenvolvam uma capacidade de adaptarem-se às regras locais; o que dificultaria o retorno à vida pós cárcere. Isso porque, ali, reclusos, os sujeitos vão internalizando condutas, regras, hábitos, costumes, comportamentos, princípios, valores, ainda que de forma inconsciente, mas por um instinto de sobrevivência por meio de um processo conhecido como “prisionalização”, “prisionização” ou “institucionalização” (*idem*, p. 70). Percebemos que essa pessoa sujeita a esse fenômeno da prisionalização, que para a autora acontece até mesmo como uma forma natural de adaptação ao sistema, enfrentará grandes dificuldades de encontrar o seu lugar em uma sociedade livre, visto que as aprendizagens locais advindas dessa cultura prisional em nada se identificam com aquelas necessárias à vida em liberdade. Dessa forma, “o ambiente hostil prisional acaba

reforçando os comportamentos antissociais que intencionava combater e transformar” (*idem*, p. 72).

A educação em espaços de privação de liberdade constitui uma modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos (EJA), constituindo-se como direito para aqueles que temporariamente encontram-se privados da sua liberdade de locomoção. Contudo, essa educação não deve se limitar á situação provisória do detento, mas ultrapassar esse limite, entendendo-a como um processo contínuo, inconcluso, a ser experimentado por toda a vida. Porém, Onofre (2015, p. 250) questiona: qual seria o conteúdo necessário a ser desenvolvido com aqueles que buscam uma escolarização tardia? E conclui no sentido de que “[..] os conteúdos necessários são aqueles que podem ser utilizados na vida cotidiana como meio para se alcançar a autonomia do sujeito”.

Essa educação, que por vezes, inicia-se no contexto prisional, deve transcender esses espaços e o tempo de encarceramento; o que não significa dizer que o contexto prisional deva ser abandonado, pelo contrário, devem ser consideradas todas as singularidades desse espaço, até mesmo no sentido de permitir que, por meio do conhecimento da realidade, seja possível levantar hipóteses e buscar soluções a fim de transformá-la. Em outras palavras, é necessário, por meio da educação, encorajar o aluno, que provisoriamente se encontra com o “status” de detento, a visualizar uma nova perspectiva de vida, com novas possibilidades e caminhos.

A educação, em quaisquer espaços deve contribuir para que o aluno questione a sociedade em que vive, mantenha a constante avaliação sobre suas escolhas, desperte o posicionamento questionador que o fará não aceitar servilmente as verdades impostas, trabalhe a dimensão valorativa, o poder do conhecimento e o raciocínio crítico, evidenciando que existem múltiplas formas de se viver (Onofre, 2015, p. 249).

Interessante é que Vieira (2013) busca refletir sobre o cotidiano e a cultura da escola na prisão. Para isso, levanta alguns questionamentos sobre o tipo de práticas e normas que são direcionadas aos presos a partir da escola prisional, no intuito de viabilizar a reinserção social deles. Assim, destaca a relação existente entre a escola e a cultura escolar, “[..] considera-se que a escola é um espaço de construção de normas e práticas definidoras dos conhecimentos que são ensinados e dos valores e comportamentos que se deseja inculcar, gerando o que podemos chamar de cultura escolar” (*idem*, p. 98). Dessa forma, com esse trabalho, a autora nos direciona a refletir sobre a qualidade das práticas pedagógicas adotadas em espaços de privação de liberdade e a sua importância, no sentido de oportunizar ao preso a formação de um cidadão transformado, crítico, autônomo e apto a ser (re) inserido em sociedade.

À prisão interessa a transformação dos sujeitos que ali ficarão, durante um período de tempo, excluídos do grupo social, em constante vigilância, a fim de serem controlados, manipulados, adestrados, através de tecnologias disciplinares. A escola na prisão é convocada a aliar-se a esse projeto de transformação dos sujeitos, pois a ela também cabem atribuições e perspectivas transformacionais em prol de um mundo melhor e mais desenvolvido (*idem*, p. 100).

Acreditamos na importância de se compreender o papel da educação escolar e a sua relação com a execução penal, com o tempo de aprisionamento, com a inclusão social, cultural, econômica, com os direitos humanos como um todo, sendo necessária a sua garantia como forma de contribuir para que essas pessoas, em estado de privação de liberdade, possam ter acesso a aprendizagens que viabilizem a elaboração de um novo projeto de vida quando alcançarem a sua liberdade de ir e vir. Sabemos das dificuldades em torno do espaço prisional e das duas lógicas que ali se contradizem, a lógica de uma educação na prisão junto ao seu ideal transformador, humanizador e libertador e, por outro lado, a lógica opressora de uma educação da prisão que carrega, em si, toda uma cultura repressiva, de disciplina, de ordem, de opressão, que visa silenciar²⁸ o indivíduo através da submissão a regras que espelham uma realidade punitiva, de disputa de poder, de ameaças e, muitas vezes, de desumanidade. É um desafio enorme encarar esse fenômeno tão complexo que é a Educação para Jovens e Adultos em espaços de privação de liberdade. Se, por um lado, almeja-se a liberdade, por outro, cultiva-se a escravidão; se, por um lado, apregoa-se esperança, por outro, encontra-se desilusão.

A pesquisa demonstra a importância da escola na luta contra o aperfeiçoamento da cultura prisional nesse contexto, de modo que, associada ao comprometimento do trabalho dos educadores, representam um ato de resistência a essa cultura local, muitas vezes, denominada de educação da prisão. Contudo, reconhece-se a fragilidade e a precariedade na formação desses educadores. Urge lembrar que, desde 2003, a oferta da educação no interior dos estabelecimentos prisionais é de responsabilidade do Estado, com professores vinculados à rede estadual de ensino, podendo ser entendida como uma espécie de ramificação da EJA.

²⁸ “A privação da liberdade - através das condições emocionais, contextuais, históricas e pessoais- gera uma retração ao uso da palavra. O indivíduo perde a voz em todos os sentidos- ele é silenciado, ao perder a palavra como componente de sua identidade, como direito a dizer o que pensa, sente, vê e escuta. Deixa de dialogar, de resolver conflitos e de fazer acordos, passando a viver em um clima de desconfiança, de egocentrismo e de agressividade. Não se pode perder de vista ao analisar quem é o sujeito da ação educativa, os efeitos nele promovidos pelas técnicas punitivas da prisão, uma vez que nesse espaço, sobremodo e as atividades são programadas rigorosamente, segundo regras orientadas para realizar o fim oficial da instituição” (Onofre; Julião, 2013, p. 57).

4 A “CELA DE AULA” E OS SEUS PARADOXOS NA PERSPECTIVA DE UMA EDUCAÇÃO PROBLEMATIZADORA

A Educação para Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade é um tema que nos direciona a investigar e a conhecer mais o contexto prisional e a realidade daqueles que, de alguma forma, com ele e nele se relacionam. Se relacionar *no* e *com o* sistema prisional, muitas vezes, significa sobreviver em um ambiente cercado de especificidades, marcas, dores, contradições e confrontos.

Neste capítulo, apresentamos inicialmente os principais desafios para que esses jovens e adultos tenham o acesso à educação, bem como os conflitos mais relevantes existentes nesse campo, segundo a literatura investigada e os documentos analisados.

4.1 ENTRE DESAFIOS E CONFLITOS

Tendo em vista a importância da educação no contexto prisional como recurso para a redução da criminalidade e entendendo que a educação caminha de mãos dadas com o processo de ressocialização do preso, é que se reconhece também o significado e o valor da escola no contexto prisional. Contudo, Cabral, Onofre e Laffin (2020) destacam o fato de que a presença da escola nos estabelecimentos prisionais, por si só, em nada resolve o desafio que envolve o acesso à educação, sendo necessário questionar o papel da EJA nesse contexto, a formação, a atuação e as atribuições do professor envolvido nesse processo, diante da ausência de uma política para a sua formação inicial e continuada.

As autoras correlacionam os benefícios da Educação para Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade com a sua futura reinserção social, com o posterior retorno ao “convívio social ampliado”, destacando a necessidade de se observar a atuação dos professores nesse sentido. Estes, por sua vez, acabam assumindo muitas responsabilidades, dentre as quais, a de levar uma mensagem de esperança, ensinar a ler, escrever e, principalmente, pensar, inculcar princípios e valores que os auxiliem na convivência social extramuros, resgatar a cidadania, promover a inclusão social, entre outras. Enfim, nessa missão de ser “agente transformador” (Cabral; Onofre; Laffin, 2020, p. 15) na vida desses jovens e adultos em situação de privação de liberdade é que merece destaque a análise a respeito da necessidade de uma formação específica para exercer esse ministério tão desafiador.

A docência também acaba sendo marcada por violências e pela imprevisibilidade da dinâmica desses espaços. Professores, assim como estudantes, são afetados pelas violências cotidianas como indicam os estudos na área. Soma-se a isso as condições insalubres que interferem nas condições de trabalho, a falta de infraestrutura, a instabilidade em termos de funcionamento, a escassez de materiais didáticos e as relações vividas com os demais profissionais do sistema, quase sempre tensas pelas limitações que as regras de segurança impõem ao trabalho pedagógico (*idem*, p. 16).

Ainda sobre esse assunto, as autoras questionam a ausência de espaços de reflexões, debates e discussões acerca da Educação de Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade e, sobretudo, “a ausência de pesquisas em torno da temática que ajude a pensar, principalmente, a formação inicial e continuada de professores” (*idem*, p. 18).

A fim de conhecer mais os conflitos existentes nesse campo, colecionamos outro trabalho de Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin, dessa vez em coautoria com Andréa Rettig Nakayama (2013), em que abordam os desafios identificados pelos profissionais da educação enquanto atuantes no complexo penitenciário de Florianópolis. Os educadores abordados mencionam as particularidades desse contexto, a forma de compreender o aluno encarcerado, a relação com os demais profissionais do estabelecimento, bem como a metodologia empregada e os fundamentos da Educação de Jovens e Adultos a fim de questionar a necessidade de uma formação continuada dos docentes que ali atuam devido a todas as especificidades que essa atuação requer.

Assim, chamando os professores para se manifestarem, estes descreveram alguns inconvenientes como a grande rotatividade dos profissionais; o fato de a maioria ser contratada em caráter temporário geraria um prejuízo, tendo em vista que a adaptação à realidade dos estabelecimentos penais e suas estruturas, bem como a necessidade de, muitas vezes, o professor criar e reinventar metodologias mais eficazes e adequadas àquele contexto requer um tempo. Não é diferente também em se tratando da necessidade de se aperfeiçoar a sua relação com o aluno e outros. Por outro lado, também mencionam a rotatividade por parte dos alunos, seja pela progressão de regime, pela transferência para outros estabelecimentos ou até mesmo pela desistência gerada pela falta de motivação; o que traz a necessidade de buscar práticas educativas adequadas, capazes de gerar o interesse deles, desenvolvendo a autoestima e promovendo o despertar de uma nova consciência (Laffin; Nakayama, 2013).

De acordo com o trabalho em discussão, percebe-se a dificuldade para que o aluno tenha acesso ao direito à educação, a começar pelo fato de depender da existência de vaga na

escola e conseguir a sua matrícula, passando pelo fato de depender da sua condução pelos agentes até a sala de aula. Fora do horário da escola, estudar também representa um grande desafio frente às várias distrações oferecidas pelo próprio ambiente, como lotação carcerária, barulho, conversas e pela ausência de um espaço propício para que isso aconteça, como, por exemplo, uma biblioteca, ou uma sala de estudos (Laffin; Nakayama, 2013).

Outro ponto destacado nesse mesmo trabalho é a ausência de formação acadêmica, bem como o fato, destacado pelas autoras, de que, em sua maioria, os professores que ali atuam não o fazem por vocação ou predileção, sendo que, em entrevista realizada por elas, destaca-se que “todos entrevistados afirmaram que iniciaram as suas atividades na escola de certa forma, por uma necessidade de trabalho e que nenhum deles foi buscar em específico o trabalho como docente nesse espaço” (*idem*, p. 159).

A opção pela atuação em espaços de privação de liberdade, no conjunto das escolhas viáveis em um universo de possibilidades muitas vezes reduzido, constitui como uma opção de sobrevivência e de inserção no mundo do trabalho (*idem*, p. 160)

Sabe-se que o exercício da docência em espaços de privação de liberdade requer a adaptação e o enfrentamento de várias situações que inexistem em um espaço escolar regular. Assim, outro aspecto destacado foi a necessidade de acompanhamento psicológico para esses que atuam sempre no limite da pressão e da tensão, relacionando-se diariamente com a dor alheia, com uma realidade dura, na qual, muitas vezes, o professor acaba se envolvendo emocionalmente. A ausência de infraestrutura, bem como de materiais adequados também está entre as reclamações dos docentes, quando se queixam desde a falta do giz até a de recursos didáticos. Assim, a literatura sobre o tema reforça nossa percepção de um descaso para com a educação nesses espaços prisionais, a começar pela ausência de materiais básicos, como lápis e caderno, ou de recurso pedagógico adequado, fazendo com que tanto o aluno como o professor se sintam desmotivados. Também vislumbramos o mesmo descaso a partir das condições de insalubridade do próprio espaço, bem como frente aos conflitos existentes com os agentes prisionais (policial penal) que, em sua maioria, não validam a prática educacional como direito fundamental inerente a todos, excluindo desse direito aquele que se encontra temporariamente privado da sua liberdade (Laffin; Nakayama, 2013). Resumindo, não há como ignorar o estigma e o preconceito que essas pessoas carregam.

É sabido que a população carcerária vem crescendo demasiadamente e, na mesma proporção, a degradação das prisões; frente a uma criminalidade alta, vem-se oferecendo como

resposta o enjaulamento do ser humano, desconsiderando todas as condições mínimas necessárias ao cumprimento saudável/digno da sua pena. E, nesse sentido, de dignidade e de promoção do ser humano enquanto cumprindo a sua reprimenda, Laffin e Nakayama (2013, p. 164) questionam:

[...] qual seria uma educação socialmente relevante para os jovens e adultos privados ou restritos de seu direito de ir e vir? É necessário levar em consideração ainda que as aprendizagens que o recluso precisa para sobreviver na prisão não são necessariamente as mesmas que precisa para se reintegrar na sociedade ao cumprir sua pena.

Dessa forma, as autoras concluem que não há como pensar em práticas pedagógicas, nesses espaços, dissociadas da ideia de se conhecer e compreender o seu público-alvo – os estudantes reclusos –, defendendo ainda a necessidade de se expandir o conceito de práticas pedagógicas a fim de ultrapassar “o domínio do espaço escolar, da metodologia e da ação dos professores” (*idem*, p. 163).

Nessa mesma linha de raciocínio, Wagner Bandeira Andriola (2013) retrata a visão dos professores do sistema prisional do Estado do Ceará, abordando as deficiências deste no sentido de não viabilizar um cumprimento de pena de forma digna do ponto de vista estrutural, bem como no que se refere ao resguardo dos direitos e das garantias fundamentais do preso enquanto cidadão. Assim, questiona o acesso à educação e o fato de o Brasil nunca ter priorizado ações educativas, nos espaços de privação de liberdade, como forma de inclusão social.

A educação prisional pode contribuir com a reinserção social dos presos. Contudo, não será qualquer proposta educacional que proporcionará benefícios reais, visto que o ensino no sistema penitenciário tem sido oferecido como se fosse uma escola regular, com o único intuito de alfabetizar e diplomar os alunos presos. O fato de se garantir o direito constitucional à educação não assegura de modo mecanicista a (re) inserção do aluno preso no mercado de trabalho. Nesse sentido, é preciso compreender a Educação como processo de formação, que possa aproximar o sujeito do seu pleno potencial enquanto ser humano. Assim, deste ponto inicial, pode-se chegar à compreensão de uma educação reflexiva e restauradora do potencial humano em sua plenitude (*idem*, p. 186).

Assim, podemos afirmar a responsabilidade dos professores no sentido de se posicionarem enquanto formadores, educadores no sistema prisional, a fim de traduzir ao aluno o sentido útil e verdadeiro da educação para além de uma causa de remição de pena, ou que ultrapasse os benefícios limitados da alfabetização, mas que, sobretudo, inculque na pessoa do

preso valores relacionados à cidadania, à dignidade e à consciência do seu papel frente à realidade social.

[...] a possibilidade de elevação dos alunos presos à categoria de cidadãos ativos, críticos e reflexivos precisa ser entendida como reflexo da proposta formativa, bem como da atuação dos professores formadores. Para tal faz-se necessário desenvolver uma perspectiva teórica que redefina a referida situação dos aprendizes, fornecendo, assim, as bases de uma visão alternativa de educação no sistema penitenciário (*idem*, p. 187).

Interessante observar que a EJA é uma modalidade de educação com características próprias, que busca incluir, no sistema educacional, aqueles que não tiveram o seu acesso a ela na idade adequada, oportunizando-lhes o acesso, ainda que teoricamente, de maneira tardia, mas a tempo de terem suas vidas transformadas, buscando minimizar os efeitos advindos da exclusão social. Nesse sentido, a educação no sistema prisional seria uma modalidade de educação desses mesmos sujeitos excluídos e marginalizados, que se encontram, porém, cerceados em seu direito de liberdade, ou seja, presos temporariamente. Dessa forma, poderíamos dizer que a EJA, por si só, já possui suas características próprias e, quando se refere aos espaços de privação de liberdade, agrega ainda mais especificidades. Ao abordar o tema,

Andriola (2013, p. 189) sustenta que “[...] as prisões são, por natureza, espaços educativos, implicando em que todos que atuam em Unidades Prisionais são potenciais educadores [...]”, daí a necessidade de conscientização de todos os envolvidos nesse processo, o que, por vezes, dar-se-á por meio de cursos de formação específica para esses profissionais. E, assim, relata a experiência positiva do Estado do Ceará em investir na formação de professores do sistema prisional, oferecendo-lhe cursos de formação, voltados especificamente para esse contexto.

A partir de um estudo de caso tendo como objeto a primeira escola prisional do Rio Janeiro (Colégio Estadual Mario Quintana), localizada na unidade Lemos Brito (prisão de segurança máxima), Vieira (2013) menciona o fato de os professores que ali atuam questionarem a necessidade de uma integração maior entre a teoria e a prática, reconhecerem o fato de que o saber acadêmico se mostra insuficiente na prática, pois existem experiências e até mesmo uma realidade que são próprias dos estabelecimentos prisionais e que fogem, muitas vezes, do conhecimento daqueles que elaboram as diretrizes e projetos a serem desenvolvidos (Secretaria da Educação). Ademais, menciona o fato de que grande parte das escolas na prisão não contam com uma infraestrutura adequada, sendo constituídas, em sua maioria, por um espaço adaptado, além de outras críticas como as que se seguem:

A maioria dos espaços destinados às escolas no cárcere são improvisados, nem sempre tendo sido desenvolvidos, projetados, construídos especificamente para esse fim. As salas são pequenas e muitas utilizam divisórias (que não vão até o teto) para separar as salas. Os espaços são pequenos e limitadores, para alunos e professores, a escola funciona concomitantemente com os horários de visitas dos presos, o que por vezes os leva a faltar. A rotatividade dos alunos é grande, principalmente nas unidades de custódia e de regime semiaberto; a falta de capacitação de agentes e professores é um problema constante; a impossibilidade de utilização de determinados materiais um empecilho (Vieira, 2013, p. 109).

Em outro momento, a mesma autora (Vieira, 2014), em sua tese de doutoramento, enfatiza, uma vez mais, as mazelas do sistema carcerário e algumas das dificuldades enfrentadas para que a educação escolar seja praticada nesses espaços.

Na maioria dos estabelecimentos, as celas são superlotadas, o número de reclusos é superior à capacidade de acomodação e as instalações de esgotos são mal projetadas. Direitos básicos relacionados à dignidade humana são, frequentemente, desrespeitados. As carências, inúmeras: falta material de higiene pessoal, medicação e até mesmo de água potável para consumo, superlotação, violência, tornam o ambiente aversivo. [...] restam ao detento poucas possibilidades, além da servidão e da submissão ao sistema prisional, tornando mais eficiente a relação docilidade- utilidade (*idem*, p. 71).

É por essa razão que, em seu trabalho, menciona que o cenário real destoa do cenário ideal em se tratando de concretizar as finalidades da pena e os objetivos da prisão, pois, a todo tempo, as pessoas que ali se encontram, para experimentarem uma vida pautada em direitos e obrigações, vivenciam, na prática, o desrespeito às normas em relação a si mesmos. Ademais, sugere a autora que a escola busque identificar e conhecer quem são os seus alunos, a sua origem social, econômica e cultural, bem como os seus anseios, os seus desafios e aspirações, a sua realidade como um todo, pois, só assim, poderá constituir um espaço voltado para a inclusão, para a transformação social e para a valorização do ser humano.

Na instituição prisão, o interno é apenas mais um entre tantos e que deve se submeter, sem questionamentos, às regras e normas. [...] Em um espaço normalizador, não há interesse em se (re) conhecer a (s) identidade dos sujeitos, nem mesmo têm importância suas singularidades. O que há de melhor é colar aqueles a uma identidade de criminoso e ajustá-los às regras do espaço (Vieira, 2014, p.76).

Destaca, ainda, que a rotina e o funcionamento da prisão ocorrem de acordo com a lógica da segurança e da decisão dos diretores dos estabelecimentos prisionais, atendendo àquilo que eles próprios compreendem como sendo a finalidade e os objetivos desses espaços. Assim, é

possível verificar que, em alguns locais, a educação escolar não é vista com bons olhos e que “encontrar um caminho em que esses objetivos se entrelacem sem tantas disputas e com mais harmonia se constitui como um desafio para os que atuam no sistema” (*idem*, p. 76). Vejamos,

Um dos exemplos vivenciados à exaustão no ambiente prisional que marca esse conflito entre os objetivos da prisão, diz respeito ao atendimento dos horários da escola. Enquanto os professores, muitas vezes, esperam os alunos na escola, os agentes não os liberam sem a mínima justificativa. Por diversas vezes, no momento da entrada na prisão, alguns agentes proferem frases de deboche ou escárnio sobre o fato do apenado estar frequentando a escola ou sobre o trabalho do professor na cadeia. Esses fatos configuram-se em marcas das interações, por vezes, difíceis entre a equipe pedagógica, preocupada com reinserção do sujeito, e a equipe técnica da prisão, preocupada com a punição e a segurança (*idem*, p. 75).

Por fim, Vieira (2014) conclui que a educação em prisões ainda carece de planejamento pedagógico, bem como de profissionais com formação específica para desenvolver um trabalho voltado àqueles que se encontram em condições de encarceramento.

Ao falar sobre a figura desses profissionais, educadores no espaço prisional, Onofre e Julião (2013) os identificam como “facilitadores de aprendizagens” (*idem*, p. 60), apontando-os como sendo todos aqueles que, de alguma forma, envolvem-se nessa comunidade de aprendizagem, que é como deveria ser compreendida a prisão. Por outro lado, se educadores todos o são, não é menos verdade que estes, na maioria das vezes, lidam, nesses espaços, com situações peculiares para cujo enfrentamento não foram orientados ou preparados, sendo preciso reconhecer, por essa razão, a importância de se investir na formação desses profissionais, compreendendo a educação, nesses espaços, como uma modalidade específica, que requer a capacitação deles para melhor atender às demandas locais.

Percebemos que são vários os conflitos próprios da realidade intramuros para os quais esses educadores não foram preparados na formação inicial e, muito menos, no decorrer de outras experiências profissionais anteriores. Enfim, existe aqui mais uma crítica em relação à ausência de formação acadêmica específica para professores que exercem esse ministério nas escolas das prisões, chegam eles aos espaços prisionais desconhecendo as normas locais. Assim, “cabe aos professores mais experientes e à equipe multidisciplinar que atende os indivíduos em privação de liberdade, promover situações que aproximem os iniciantes das regras da casa e os façam conhecer os limites e possibilidades para desenvolver as ações educativas em sala de aula” (*idem*, p. 63).

Sobre esses espaços direcionados às atividades escolares, Onofre e Julião (2013) também expõem a sua fragilidade, assim como vários outros autores o fazem, enfatizando que, na maioria das vezes, trata-se de locais adaptados, sem o recurso material necessário para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico. Acrescentam ainda, como outro fator que embaraça o exercício da prática escolar, a desmotivação por parte dos alunos; o que demonstra a necessidade de desenvolver programas que atendam à realidade dessas pessoas encarceradas, compreendendo as singularidades que as cercam.

Ademais, concluem os autores (2013) que “a educação no sistema prisional, assim como em outros espaços, não é apenas ensino, mas, sobretudo, desconstrução/reconstrução de ações e comportamentos” (*idem*, p.60), pois é nesse sentido que se visualiza, ou ao menos se deveria visualizar, via educação, uma oportunidade para que as pessoas que ali se encontram, identifiquem, decifrem a sua realidade, compreendendo os motivos, as razões e as consequências que as levaram até aquela situação de encarceramento. Poderíamos assim dizer que essa é a prática escolar que faz sentido, aquela que é assegurada a todos como direito fundamental; a educação que ultrapassa a ideia da alfabetização, da memorização de conceitos ou da elaboração de cálculos.

Pensar a educação nessa direção significa dotar o homem em privação de liberdade de conhecimentos, valores, habilidades e competências que lhe permitam reconhecer-se como um sujeito que pode tomar em suas mãos a condução da própria vida, recuperando o direito à palavra, o que significa exercer um direito humano (Onofre; Julião, 2013, p. 66).

Letícia Li, Reinaldo Monção Júnior e Vitória Coutinho (2021) compartilham a experiência do estágio realizado na Educação de Jovens e Adultos em privação de liberdade na região metropolitana de São Paulo, trazendo-nos reflexões e propostas sobre a prática docente nesse contexto. Dessa forma, criticam o fato de a educação escolar ser entendida como privilégio e não como direito fundamental, a começar pela escassez no número de vagas, o que torna mais difícil o acesso a ela, tendo em vista que somente aqueles presos considerados com

“bom comportamento” teriam assegurado tal benefício que, a princípio, deveria ser garantido a todos. Ademais, constataam como desafios para a educação escolar a falta de estrutura física adequada, a alta rotatividade dos alunos e a escassez de materiais apropriados para desenvolver as aulas, tendo em vista que muitos dos materiais que poderiam ser utilizados para esse fim, como, por exemplo, vídeos, filmes e livros, acabam não o sendo em virtude da burocracia instalada nesses ambientes.

Ademais, os autores identificaram a existência de uma forte tendência em se considerar a figura dos presos como não-sujeitos de direitos, sendo que esse entendimento equivocado alcança a maioria dos funcionários dos estabelecimentos prisionais e, muitas vezes, grande parte da nossa sociedade, inclusive através dos meios de comunicação. Neste caso, vejamos:

Utilizamos como exemplo um comentário de uma apresentadora de televisão feito em uma *live* promovida pela Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro (ALERJ) sobre veganismo, no dia 26 de março de 2021. Ela criticou o uso de animais em experimentos e defendeu o uso de pessoas presas em teste de vacinas e remédios para o combate à COVID-19. Nas palavras da apresentadora “pelo menos serviriam para alguma coisa antes de morrer, para ajudar a salvar vidas” (Li; Monção Júnior; Coutinho, 2021, p. 147).

Com base nessa reportagem, os autores levantam um questionamento acerca do viés utilitarista dos indivíduos, que, uma vez condenados “não serviriam para nada” (*ididem*), teriam então os seus direitos negados e ficariam sujeitos à morte como destino final; o que não coaduna com um Estado em que a pena de morte não é legalmente reconhecida.

Enfim, posturas como essa são perigosas porque condenam o indivíduo encarcerado a carregar esse rótulo de condenado e essa identidade de criminoso para o resto de sua vida, tirando-lhe a oportunidade de se reconstruir, e, muitas vezes, construir-se enquanto temporariamente preso. É preciso reconhecer que as pessoas encarceradas, assim como nós, que vivemos em liberdade, somos todos inacabados e inconclusos e que, quando indivíduos são condenados a uma pena privativa de liberdade, perdem seu direito de ir e vir, mas não, o seu direito de se reconstruir. Por essa razão, a educação escolar é uma peça fundamental na transformação e ressocialização desses jovens e adultos em situação de privação de liberdade.

Bessil e Merlo (2017), ao abordarem o exercício da prática docente nos estabelecimentos prisionais do Rio Grande do Sul, concluem que são várias as diferenças entre o exercício da docência em um espaço de privação de liberdade e o efetivado em um espaço escolar fora da prisão, sendo muitas delas relatadas por profissionais dessa área. Nesse sentido, os entrevistados dos autores fizeram considerações como:

É tudo diferente. Porque uma coisa é uma escola regular, outra coisa é uma escola dentro do sistema prisional, desde as características, as condições da casa, as características das pessoas, aquilo que é oferecido para elas, o contexto que elas estão. É tudo diferente, é uma metodologia diferente, é um olhar diferente.

[...] nós somos bastante limitados com o material né, na questão de vídeos.
[...] qualquer coisa que a gente quer levar primeiro tem que passar

previamente pela segurança e a segurança vai examinar esse material e só depois vai liberar.

[...] no início foi frustrante porque eu preparava coisas para chegar na sala de aula e fazer de uma determinada forma e tinha a segurança. Não podia levar determinadas coisas. Então eu tinha que me transformar naquele momento, ter uma outra criatividade para ver como poderia trabalhar determinados conteúdos naquele espaço que era diferente.

A diferença daqui é que a gente nunca tem a mesma turma de um mês para o outro. Ou são transferidos, desistem, não vão mais, aí no mês seguinte entra mais alunos novos (Bessil; Merlo, 2017, p. 289-290).

Dessa forma, a realidade que permeia o contexto prisional é complexa, obscura, embaraçada e, por muitas vezes, tida como incompreensível, de modo que não há como questionar a necessidade de conhecimentos e capacidades específicas, aptidões, sabedorias próprias dos profissionais que ali atuam. Se, por um lado, esses jovens e adultos privados de liberdade possuem o direito à educação, dentre muitos outros direitos, para que esse direito em específico seja disponibilizado de forma adequada, torna-se necessário refletirmos sobre o tipo de profissional ao qual estamos atribuindo essa importante tarefa/missão de educar. Será que, diante de toda a precariedade do sistema e do próprio ambiente de trabalho, esse educador compreende a importância do seu papel para além de um compromisso em torno de saberes específicos, mas, acima de tudo, alinhado na transformação e na construção de novo projeto de vida?

[...] o trabalho dos professores é voltado para a humanização, já que ao entrar em sala, atitudes simples como aperto de mão ou atividades que visam trabalhar a identidade desse aluno tem como resposta o resgate da autoestima, portanto, a educação prisional tem como objetivo que esse indivíduo retorne a sociedade com maiores chances no mercado de trabalho e com melhor convivência na sociedade (Oliveira, 2018, p. 73).

Tiago Zanquêta de Souza e Maria Waldenez de Oliveira (2018), ao discorrerem sobre educação, destacam que ela “não se restringe ao ensino e aprendizagem que ocorrem em uma sala de aula, ou à relação professor-aluno, ou em torno de conteúdos de livros didáticos” (*idem*, p. 32), tendo em vista que, compreendendo os processos educativos a partir de práticas sociais, eles nos conduzem à reflexão “do que podemos aprender e como aprendemos em relações intersubjetivas com diferentes pessoas em diferentes lugares, experimentando diferentes sensações, partilhando diversos saberes e sensibilidades” (*ibidem*).

Práticas sociais e seus processos educativos podem tanto enraizar quanto desenraizar, podem tanto libertar, quanto oprimir. Assim, é preciso considerar

que existem processos educativos alicerçados em práticas que oprimem, que cultivam o medo, a intolerância e a falta de diálogo, indo em direção contrária ao que entendemos por humanização. Nas práticas sociais humanizantes, os processos educativos são alicerçados na convivência, por meio de um processo dialógico, de reconhecimento da alteridade, que encaminha para o exercício da autonomia, estruturada no respeito e na amorosidade (Souza; Oliveira, 2018, p. 43).

Assim, percebemos que os autores também partilham do entendimento de que existem processos educativos que nos escravizam, que perpetuam uma relação de dominação, que conduzem o indivíduo a um estado de adaptação, acomodação e submissão, completamente contrário à sua vocação como ser humano. Por outro lado, também existem processos educativos voltados à promoção do indivíduo, à sua libertação e emancipação, via conscientização, por meio de uma prática social humanizadora. Contudo, será que conseguimos abrir espaço para essa mesma educação humanizadora, problematizadora nos espaços de privação de liberdade? Qual o olhar, enquanto educadores, temos lançado aos jovens e adultos que se encontram nesses estabelecimentos prisionais? Será que os nossos educadores compreendem verdadeiramente a função social da educação e o seu papel para além de um compromisso em sala de aula e com a sala de aula?

Assim, destacamos a importância da educação na construção e desconstrução de paradigmas e, neste caso, quanta desconstrução de paradigmas ainda precisamos romper por meio da educação, inclusive, e mais especificamente no que diz respeito ao papel dos educadores e a sua missão frente aos jovens e adultos em situação de privação de liberdade.

Em sua dissertação apresentada ao programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Uberaba, Oliveira (2018) aponta a ausência de capacitação específica para essa categoria de docentes, enfatizando que o exercício desse ministério, nesse contexto, distancia-se muito da educação convencional fora do cárcere. Nesse sentido, afirma ter sido esse o ponto destacado como o de maior dificuldade, evidenciado pela gestora da escola localizada na penitenciária de Uberlândia, em que se deu a pesquisa. Assim, levanta alguns questionamentos, como por exemplo: “Por que não formar o professor prisional? Por que não propiciar a eles conhecer o seu ambiente de trabalho e as particularidades do cárcere?” (Oliveira, 2018, p. 25). Dessa forma, apresenta como produto do seu trabalho um caderno de orientações para os professores prisionais, com informações relevantes que possam servir de base para a formação inicial desses profissionais, visto que a maioria deles desconhece o ambiente de trabalho, o público e as suas demais complexidades.

A sociedade em geral não se preocupa com a população carcerária. Normalmente, as notícias envolvendo presos, dizem respeito a crimes brutais ou às prisões envolvendo pessoas famosas, situações de espancamento e tortura, rebeliões, fugas, alto índice de reincidência, etc. Não se discute as questões carcerárias. Na prática quase ninguém quer saber ou participar das discussões sobre a realidade das prisões e das pessoas presas no Brasil. É como se a população carcerária estivesse em outro espaço, outro planeta, fizesse parte de um ambiente separado do tecido social (Oliveira, 2018, p. 23).

O autor pondera que esses mesmos professores da Escola Estadual “Mario Quintana”, lotada, como acima mencionamos, em um presídio, no interior de Minas Gerais, argumentam a ausência de uma formação direcionada ao trabalho nesse campo, reconhecendo que as suas condições e ambiente de trabalho são totalmente diversos de uma realidade extramuros. Sobre o assunto, Oliveira (2018, p. 85) assevera que:

Esse posicionamento dos professores está completamente embasado no atual Plano Nacional de Educação (PNE 2014) que entre suas estratégias, no item 9.8, consta “assegurar a oferta de educação de jovens e adultos, nas etapas de ensino fundamental e médio, às pessoas privadas de liberdade em todos os estabelecimentos penais, assegurando-se formação específica dos professores. [...] as Diretrizes Nacionais Gerais para a oferta de educação para jovens e adultos privados de liberdade em estabelecimentos penais, a Resolução n, 2 do Conselho Nacional de Educação, de 19/05/2010 em seu artigo 11, determina: educadores, gestores e técnicos que atuam nos estabelecimentos prisionais deverão ter acesso a programas de formação inicial e continuada que levem em consideração as especificidades da política de execução penal. Portanto, a necessidade de formação específica e valorização para a docência na prisão apontada pelos professores tem fundamentação teórica e a partir da fala dos mesmos, necessidade prática.

Da mesma forma, os professores apontam a necessidade de uma melhoria na disposição de recursos didáticos.

Entre os recursos solicitados, aparece o uso de TV, som, livros e laboratórios. Nos dias atuais, percebemos uma sociedade cada vez mais articulada com a tecnologia, suas inovações e comodidades. A necessidade de ampliar os recursos didáticos apontados pelos professores não é apenas para facilitar o ensino e a aprendizagem, mas uma condição de inclusão no contexto social. Além de tv, som, livros e laboratórios, todo e qualquer aluno precisa relacionar-se com computadores e outras tecnologias de informação e comunicação (*idem*, p. 83).

O pesquisador destaca que esses mesmos professores mencionaram também ser o espaço físico da escola prisional inferior, em termos de qualidade e estrutura física, ao das escolas

convencionais. Ademais, sobre a estrutura física adaptada e o modo como as salas de aula foram instaladas, mencionam que:

A distância das celas de cumprimento da pena e do pátio destinado ao banho de sol e recreação dos presos até as salas de aula são de 5 metros ou menos, separados por uma parede ou grades conforme o pavilhão. Nos horários de banho de sol, geralmente todas as manhãs, encontram-se entre 60 e 80 presos tomando banho de sol, e suas conversas e práticas recreativas (futebol, exercícios físicos) produzem muito barulho e atrapalham qualquer outra atividade que dependa do silêncio. No pavilhão que possui apenas um pavimento, a sala de aula funciona em um espaço localizado dentro do mesmo corredor que dá acesso às celas e ao pátio de banho de sol. Apenas um portão de grades separa a sala de aula do corredor, são menos de 3 metros da cela mais próxima e da entrada para o pátio de banho de sol (*idem*, p. 30).

No que se refere ao espaço físico, ao observarmos o Artigo 83 da Lei de Execução Penal, percebemos que “o estabelecimento penal, conforme a sua natureza, deverá contar em suas dependências com áreas e serviços destinados a dar assistência, educação, trabalho, recreação e prática esportiva” (Brasil, 1984).

Dessa forma, não há dúvidas, cada estabelecimento prisional, seja ele penitenciária (destinada a abrigar os condenados a uma pena de reclusão a ser cumprida em regime fechado), seja uma colônia agrícola, industrial ou similar (indicada para aqueles que cumprem pena de detenção em regime semiaberto), ou seja uma casa de albergado (reservada para os condenados a uma pena privativa de liberdade em regime aberto, ou à pena restritiva de direitos de limitação de final de semana), deveria dispor dessas áreas que a própria lei menciona a favor daqueles que ali se encontram temporariamente; mais especificamente, no tocante falando, à área destinada à educação, de forma a assegurar todo o disposto nos Artigos 17 a 21-A da mesma lei, ou seja, a assistência educacional.

Oliveira (2018) destaca ainda a sua percepção no sentido de que há sim uma resistência no que se refere à oferta da educação nos estabelecimentos prisionais, de forma que a maioria dos servidores que ali atuam desacreditam do “poder transformador que a educação pode propiciar aos privados de liberdade” (*idem*, p.73).

[...] para melhorar ou modificar uma realidade é necessário estudá-la e conhecê-la, como ela acontece, suas causas e consequências. Essa modificação passa necessariamente por quem vive diariamente a realidade a ser transformada e melhorada. No nosso caso, um dos atores importantes na melhoria do ensino prisional é o professor prisional (Oliveira, 2018, p. 74).

Assim, em um ambiente com características de hostilidade e opressão, a escola, bem como as demais práticas pedagógicas devem ser vistas como ferramentas de promoção do ser humano, como facilitadores para que esse indivíduo seja reinserido na sociedade, que fomentem valores e ideais emancipatórios que permitam ao recluso um olhar de esperança quanto ao futuro. Mas qual seria a visão dessas pessoas, enquanto reclusas acerca da educação prisional?

Sobre o assunto, Carolina Bessa Ferreira de Oliveira (2013) retrata em seu trabalho, a visão dos presos a respeito da educação no ambiente prisional, percebendo que estes a enxergam como um benefício àqueles que ostentam um bom comportamento carcerário. Nesse sentido, aquilo que deveria ser considerado como um direito inerente a todos, nesses espaços, é compreendido como um benefício a ser conquistado; e essa visão deturpada a respeito da educação, que beira a ideia de um favor concedido pelo Estado, afasta, inclusive, a possibilidade de se exigir dos órgãos públicos a sua prestação.

Outro ponto a ser destacado a partir do olhar do detento é a dificuldade imposta pelos agentes de segurança (polícia penal) no sentido de viabilizar o acesso às atividades de educação, seja no que tange ao tratamento rude dispensado aos presos, ou ao descaso na condução destes até a sala de aula. Nesse sentido, a partir dos relatos dos presos, percebe-se a existência de um conflito entre estes e os agentes de segurança (polícia penal), muitas vezes, ocasionado pelo fato desses agentes desacreditarem dos fins da educação no contexto prisional. (Oliveira, 2013). Em outras palavras, poderíamos dizer que ainda existe uma falsa crença de que, com a sentença penal condenatória, o indivíduo perde não somente o seu direito de liberdade, mas todos os demais direitos, conquistados e consagrados na Constituição Federal, como inerentes à pessoa humana. Na prática, ao ser preso, ele perderia o seu direito de ir e vir, bem como o direito à dignidade no seu tratamento, à honra, à imagem, à educação escolar e outros, ou seja, o preso não gozaria de direito algum.

Também não fugiu aos olhos dos detentos a necessidade de ampliar as práticas educativas a fim de ofertar uma gama maior de cursos, como, por exemplo de música, línguas, informática e outros, a prática de atividade física, bem como a existência de um material pedagógico que atendesse às particularidades do ambiente (Oliveira, 2013).

Assim, verifica-se que, apesar de todos os entraves relatados pelos detentos da Comarca de Uberlândia, como os citados acima, a educação escolar em espaços de privação de liberdade se traduz em esperança, em uma nova possibilidade de aprendizagem que ultrapassa os muros da prisão. Na visão dos presos, mesmo não sendo concebida como um direito, mas quase que

como um favor do Estado, ela viabiliza vários benefícios relacionados ao cumprimento da pena; como, por exemplo, a sua remição.

Sobre o tema, Oliveira (2013, p. 966) destaca que:

[...] não basta a criação de novas escolas, principalmente associadas ao ensino profissional, para solucionar o problema da educação para jovens e adultos presos. É preciso valorizar e colocar em prática uma concepção educacional ampla e articulada, capaz de privilegiar e contribuir para a formação de sujeitos com potencialidades e competências que favoreçam a mobilidade social.

Mais adiante, a mesma autora conclui que:

[...] a escola na prisão deve priorizar uma concepção e uma prática educacional capazes de privilegiar, acima de tudo, a formação de cidadãos e cidadãs conscientes da sua realidade social e de seus direitos. E, para isso, torna-se fundamental que os órgãos competentes assumam a educação como uma das políticas de inclusão social e, em articulação com as políticas setoriais, vislumbrem a construção coletiva de uma educação voltada a formação crítica e abrangente, e não apenas escolarizada (*ibidem*).

Dessa forma, a partir do confronto entre o discurso oficial e a realidade ali experimentada pelos presos da comarca de Uberlândia - MG, Oliveira (2013) conclui no sentido de que a efetividade da educação no contexto prisional se dá a partir do compromisso pessoal e envolvimento de todos os profissionais que ali atuam, seja como professores, técnicos, agentes de segurança (polícia penal) e outros.

É público e notório que o sistema carcerário brasileiro ainda não se ajustou à programação visada pela LEP. Não há, reconhecidamente, presídio adequado ao idealismo programático da LEP. É verdade que, em face da carência absoluta nos presídios, notadamente no Brasil, os apenados recolhidos sempre reclamam mal-estar nas acomodações, constrangimento ilegal e impossibilidade de readaptação à vida social. Por outro lado, é de sentir que, certamente, mal maior seria a reposição à convivência da sociedade de apenado não recuperado provavelmente, sem condições de com ela coexistir (Marção, 2008, p. 33).

Godinho, Julião e Onofre (2020) sintetizam o que consideram como entraves principais quando o assunto é a educação escolar em espaços de privação de liberdade,

[...] elencamos os seguintes desafios: garantir o direito à educação para os grupos sociais mais vulneráveis e estigmatizados nos dias atuais; avançar no que diz respeito a qualidade da educação de jovens e adultos; resistir aos ataques de grupos conservadores contra os direitos humanos; e encontrar

brechas no sistema penitenciário para colocar em xeque esta instituição e avançar na produção de alternativas ao encarceramento em massa (*idem*, p. 17).

Contudo, os mesmos autores não descuidaram de mencionar outras dificuldades locais como, por exemplo, a de se estabelecer uma relação de confiança entre os educandos e o educador para a prática de um diálogo livre, espontâneo e autêntico. Porém, entendem que essa educação dialógica, problematizadora, esbarra naquilo que se seria o efeito calmante esperado da educação escolar pelas autoridades e agentes prisionais, que almejam, acima de tudo, um indivíduo domesticado. Também foi objeto de crítica, por parte desses autores, a falta de autonomia do educador, que fica constantemente sujeito ao crivo dos agentes de segurança, uma vez que ali prevalece a lógica da segurança em detrimento da educação (Godinho; Julião; Onofre, 2020).

No entanto, em que pese os autores (2020) expressarem a consciência e o profundo conhecimento das dificuldades que permeiam esse contexto e tudo que envolve a educação escolar e os processos educativos nesses espaços, reconhecem eles, por sua vez, a potencialidade para ali se desenvolverem processos sedimentados na educação popular.

Contribuir para que essa gente se reconheça como ser humano e, portanto, sujeito de direitos indispensáveis a uma vida digna, em vez de assumirem o estigma de bandido ou monstro, é um compromisso e um desafio centrais da educação popular em contextos de privação de liberdade. Nessa direção, problematizar os processos de criminalização dos pobres é um dos exercícios rumo à ampliação da consciência em contextos de privação de liberdade (Godinho; Julião; Onofre, 2020, p. 9).

Neste trabalho, acabamos por problematizar a Educação para Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade sob o enfoque de princípios, conceitos e valores desenvolvidos por Paulo Freire, compreendendo que existe sim um grande desafio em acomodar preceitos de uma educação popular pautada pela lógica do diálogo, de ideias de liberdade, autotomia, criticidade e autonomia do mundo, com a lógica da prisão, que invisibiliza o indivíduo condenado, estigmatiza e lhe nega a própria condição de sujeito de direitos e a dignidade, que lhe é inerente como ser humano.

Assim, podemos perceber que, quando se trata de confrontar a educação e a forma como ela se apresenta dentro dos estabelecimentos prisionais, o assunto vem acompanhado de muitos conflitos, desafios e inseguranças, como acabamos de expor. Por mais que tentássemos, jamais conseguiríamos exaurir o tema, ou apresentar um a um de seus aspectos de modo exaustivo;

porém, nossa intenção é desvelar, a partir deles, a realidade, que poucos conhecem, a respeito da Educação de Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade e, desse modo, quem sabe, despertar a atenção que o tema requer, bem como a transparência e a seriedade nas suas tratativas.

Por meio da pesquisa, visualizamos uma grande dificuldade em enxergar, no processo de escolarização dos homens e mulheres em restrição de liberdade, a possibilidade de (re) construir a sua identidade, a sua autoestima, a sua condição de cidadão(ã). Da mesma forma, há entraves para compreender que a educação também busca desenvolver competências e habilidades para que, a partir da leitura de mundo, o indivíduo esteja apto a abandonar a sua condição de ajustamento e a se posicionar de forma ativa, a fim de ser agente transformador da realidade que o cerca, superando a sua condição atual e os desafios dela advindos. É nesse sentido que tratamos de uma educação que liberta, humaniza, transforma. Por essa razão e a fim de vivenciarmos essa experiência nas escolas prisionais, é que Onofre (2011) evidencia a necessidade de elas resgatarem a sua identidade, intencionalidade e compromissos. Ademais, destaca que a escola ocupa um lugar de importância no resgate da condição de cidadão daqueles que se encontram aprisionados, sendo que qualquer programa educativo por ela adotado deve, necessariamente, considerar a relação passado, presente e futuro.

Dessa forma, concordamos com a autora quando entende que, mesmo nesses ambientes, onde preponderam características tão duras, fortes, marcantes, repressivas, como os espaços de privação de liberdade, a escola tem o seu significado, a educação escolar tem o seu valor, ou ao menos deveria ter.

Quando o assunto é a escola, podemos perceber Freire como um educador que entendia o seu valor como instrumento de transformação social, inclusive, questionando a sua importância na formação para o exercício da cidadania. Compreendia também a escola como um espaço voltado às relações sociais, humanas, no sentido de viabilizar a aprendizagem não somente dentro de sala de aula em específico, mas também na sua informalidade, como, por exemplo, por meio dos demais encontros que ela propicia, seja no pátio, no recreio, nas atividades esportivas ou em outras.

Não podemos menosprezar o fato de que pensar em Educação para Jovens e Adultos em privação de liberdade também nos leva a enfrentar a opinião e a visão de grande parte da sociedade acerca da figura do condenado, ou daquele que se encontra temporariamente nessa situação; isso porque esse estado é transitório e, ao cumprir a sua pena, voltará ele ao convívio social fora das grades. Contudo, o senso comum o identifica, muitas vezes, como ser

irrecuperável, não merecedor de uma nova chance, como marginal, violento, resumindo-o a uma única coisa: ao delito outrora cometido. É certo que os condenados praticaram uma infração penal, é certo que eles receberam uma reprimenda do Estado a ser cumprida, neste caso, a pena privativa de liberdade, mas não é menos certo que eles devam cumpri-la resguardados de todos os direitos e garantias individuais que a sua condição de pessoa humana lhe assegura, não se justificando, sob pretexto algum, o tratamento desumano e cruel como temos visto acontecer, quase que como regra, nos nossos estabelecimentos prisionais. Quando evidenciamos a educação nesses espaços, também estamos tratando de tornar a prisão, acima de tudo, mais humana.

É diante desse cenário, onde encontramos a realidade da prisão tão distante da realidade da vida em liberdade, que pensamos se é possível a educação escolar atingir a sua função social: ser instrumento de transformação desses jovens e adultos que se encontram em privação de liberdade.

Acreditamos que não há como pensar em educação em espaços de privação de liberdade sem considerarmos as características próprias desse contexto; são princípios, regras, normas, um manual de sobrevivência que espelha a realidade de um ambiente punitivo que, em muito, foge de ser um ambiente de aprendizagens. Ali se encontram, em sua grande maioria, jovens e adultos a quem, ao longo da vida, foram negados os próprios direitos humanos fundamentais e, agora, na prisão, cultivamos a expectativa de que estes lhes serão assegurados pelo simples fato de existir uma previsão legal. Afinal, a lei dispõe que a pena aplicada tem uma finalidade a atingir e, sendo a ressocialização um de seus fins, pretende-se, via educação, oportunizar a construção e a reconstrução de uma nova meta de vida, de um novo projeto a seguir, junto com aqueles que cumprem pena em restrição de liberdade.

Nesse caminhar junto, é preciso um olhar atento aos planos de ensino, às metodologias e às estratégias adotadas, entrelaçando-os às demandas que surgem do próprio contexto e da realidade dos seus sujeitos, seus saberes, suas histórias, suas necessidades, suas dores e os seus anseios. Urge, portanto, enxergar esses espaços de privação de liberdade como uma comunidade de aprendizagens, onde se apregea uma educação pautada no diálogo, na escuta, na valorização dos saberes, no respeito, na tolerância, na empatia, na solidariedade, no amor, na esperança, na liberdade, na integridade pessoal, na criticidade, na harmonia, na igualdade e na humanização das relações sociais. E, como comunidade de aprendizagens, importa compreender a importância das práticas educacionais escolares ou formais associadas às não escolares.

Abordamos a realidade dura que caracteriza o sistema prisional, seu cenário sombrio e os malefícios daí advindos. Diante disso tudo, parece-nos que a educação se apresenta como uma oportunidade de melhorar as condições de vida desses detentos enquanto ainda reclusos, e, posteriormente, no reingresso à sociedade extramuros. Sabemos que a baixa escolaridade é característica marcante nesse contexto e, na maioria das vezes, representa o fator determinante de exclusão social, a começar pela exclusão da atividade econômica e, assim, facultar o acesso à educação a esses jovens e adultos em situação de privação de liberdade significaria oportunizar-lhes uma condição mais favorável de reingresso na sociedade livre; o que geraria reflexos na diminuição dos altos índices de reincidência e, conseqüentemente, no cenário de superlotação carcerária que permeia as instituições brasileiras. Ademais, tratar do acesso à educação nos remete à ideia de direito humano, direito universal, relaciona-se à autonomia, ao exercício de cidadania, porque não há como focar o exercício de cidadania sem direcioná-lo à educação, pois não há cidadania sem o conhecimento de valores, sem o conhecimento da realidade, sem criticidade, sem o poder de escolhas, sem a capacidade de tomar decisões; e tudo isso perpassa pela educação, ou seja, pela formação de um cidadão com pensamento crítico.

A realidade de quem ali sobrevive é marcada por situações adversas, por circunstâncias desfavoráveis, em um lugar onde aparentemente não se vislumbra recurso algum que favoreça o sujeito na caminhada rumo à emancipação e à reintegração social. Nesse lugar sem recurso aparente, cercado de opressão, tristeza, dor, solidão, desesperança, abandono, torna-se necessário criar possibilidades para que essas pessoas encontrem a sua vocação, para que deixem de ser um número de matrícula e alcancem um lugar de cidadão. É necessário coragem para sair da zona de conforto, criar incentivos e ressignificar a prisão para além de um espaço onde transborda a violência.

Dessa forma, é preciso um despertar em busca de promover, em um lugar sem recurso aparente, como os estabelecimentos prisionais, as condições necessárias a fim de abrir caminho para as pessoas que ali se encontram contarem a própria história. É preciso intencionalidade no sentido de desenvolver, junto a esses jovens e adultos em situação de privação de liberdade, a percepção de que a realidade é modificável e de que existe a possibilidade de reconstruírem os próprios projetos de vida.

5 REFLEXÕES, ANÁLISES E PROVOCAÇÕES: UM LUGAR SEM RECURSO APARENTE

Neste momento da pesquisa, já é possível visualizarmos o cenário brasileiro no que se refere à realidade do sistema prisional, os seus desafios, paradoxos, bem como a sua relação com a pena e o seu cumprimento. Da mesma forma, também conseguimos dimensionar o abismo existente entre a teoria e a prática, entre previsões legais, muitas vezes, ilusórias frente a um contexto que reflete o descaso e o desprezo.

Conseguimos perceber quem são esses jovens e adultos em situação de privação de liberdade e como enfrentam diariamente um cotidiano no qual a educação *da* prisão se esbarra na educação *na* prisão, tornando ainda mais árduo conciliar ideais de punição, educação e ressocialização.

Nesses espaços prisionais, o discurso da dignidade da pessoa humana, das garantias constitucionais, da finalidade da pena, do direito à educação para todos não se sustenta quando confrontado com uma visão verdadeiramente humanizada sobre o outro, sobre o preso, sobre o homem e a sua vocação em ser mais. A educação, como instrumento de transformação na vida do outro, não pode se ater a simples previsões normativas que garantem o seu acesso formal, é preciso empenho, dedicação, coragem, para concretizar uma educação problematizadora, nesse contexto, que trabalha contra a emancipação do indivíduo.

O capítulo 5, o qual nomeamos “Reflexões, análises e provocações: um lugar sem recurso aparente”, tem por fim, como o próprio nome diz, levar-nos a um lugar de considerações, ponderação acerca da necessidade de uma formação inclusiva, emancipatória, no decorrer do cumprimento da pena. Assim, partindo de um olhar freiriano que nos conduz, seguimos questionando a (im)possibilidade de se experimentar a educação escolar enquanto prática social humanizadora e transformadora nos espaços de privação de liberdade.

5.1 UM LUGAR SEM RECURSO APARENTE

Caminhamos, até aqui, com a proposta de pensar em educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade como uma alternativa para que essas pessoas, enquanto reclusas, possam, por meio dela, refletir de forma crítica, acerca do seu lugar e das suas escolhas enquanto sujeitos sociais, viabilizando-lhes a possibilidade de escolherem novas rotas, novos

trilhos, novos caminhos, diferentes daqueles que os levaram a uma prática delituosa e, conseqüentemente à prisão. Na verdade, estamos tratando da possibilidade de esse jovem ou adulto descobrir que é possível sim fazer novas escolhas, é possível sim escolher novos caminhos, é possível sim ser autor da própria história, é possível sim transformar a realidade. No entanto, para que a educação cumpra essa função social nos espaços prisionais, é insuficiente apenas a criação de escolas, bibliotecas, ou a presença do professor em sala adequada, acompanhado do melhor material didático disponível; o que já seria um avanço enorme frente à realidade do sistema prisional brasileiro. Avanço significativo, porém, insuficiente se não tiver como foco a formação de um cidadão consciente e crítico diante da realidade social. É por essa razão que, antes de mais nada, o foco deve voltar-se à leitura de mundo e não à de palavras, que, simplesmente soltas, não dizem absolutamente nada.

É verdade que o homem é um ser social, ele vive, cresce, relaciona-se dentro de uma determinada cultura, que, por sua vez, reflete princípios e valores próprios, adotando igualmente uma legislação específica, considerando o que é ou não aceitável. Dessa forma, aquele que se comporta de maneira inaceitável perante o grupo recebe uma punição, variável também conforme as regras próprias de cada grupo. É nesse contexto que, para nós, aí surge a possibilidade da adoção da pena privativa de liberdade como uma forma de resposta ao transgressor de uma norma preestabelecida por um grupo. Vale destacar, entretanto, que, na maioria das vezes, as pessoas alcançadas pela fúria do Estado são àquelas que nunca fizeram parte dos grupos responsáveis pela elaboração da norma descumprida. Nesse contexto, Foucault, como já mencionado, destaca a prisão como um mecanismo de controle, entendendo os seus perigos e as suas inconveniências; contudo, reconhecendo a inexistência de algo que pudesse vir a substituí-la.

Mas e a educação diante disso tudo? Sant'Anna (2014) destaca que alguns também a enxergam como uma forma de controle e transformação, compreendida como uma maneira de alienação na medida em que pode inculcar na cabeça do ser humano preso todo um discurso fabricado pela classe dominante; classe, inclusive, à qual nunca pertenceu. Assim, enquanto alguns a veem com um olhar desconfiado, incrédulo, a apregoar uma ideologia dominante ou a serviço de mais vigilância e controle, outros apostam na educação para além da alfabetização, ou de uma atividade ocupacional, sobretudo, como uma ferramenta de promoção do ser humano em qualquer momento da vida. E é nesse sentido que, mesmo tendo ciência de que essa educação emancipatória se esbarra na cultura prisional, ainda assim, continuamos a crer que, nesse ambiente tão singular, a educação escolar pode ser vista sim como instrumento de

transformação na vida daqueles que ali se encontram, primando por uma educação pautada em princípios da educação popular, que considere a importância do diálogo e da escuta, bem como da relação passado-presente-futuro, que posicione o homem no centro desse processo educacional, que lhe permita construir e reconstruir, com criticidade, uma leitura de mundo e, conseqüentemente, experimentar de uma cidadania plena. Daí a importância em se defender a presença da escola como uma prática social importante nos estabelecimentos prisionais. É na escola que serão propostos novos saberes e aprendizagens que farão um contraponto com as aprendizagens próprias da instituição, como, por exemplo, as regras oficiais e não oficiais às quais os indivíduos presos se submetem como forma de sobrevivência àquela realidade; é na escola que, a partir de princípios da educação escolar, será permitida a interação entre as pessoas, o diálogo, a escuta, a troca, a leitura de mundo, a valorização do indivíduo, a conquista da sua autoestima, bem como a possibilidade de ressignificar as experiências ruins do passado e a própria história.

É com base nesse entendimento que novamente afirmamos que, por mais que ousemos fazer uso, ao longo do texto, da expressão “condenado”, no seu sentido jurídico, quando assim o fazemos, não estamos reduzindo essa pessoa ao título que ela recebeu a partir de uma sentença condenatória. Reconhecemos, sim, que condenado ou condenada ela foi, ela está, mas que a condição dela não se restringe a isso, ou seja, não podemos lançar rótulos sobre uma pessoa a fim de defini-la, como se ela se resumisse àquilo, a um título, tendo em vista que somos todos muito mais, somos todos inacabados e inconclusos e, em se tratando de jovens e adultos em situação de privação de liberdade, é preciso lembrar que se trata de um estado provisório e não definitivo. Porém, ainda que estejamos diante de uma situação temporária de privação de liberdade, isso deve ser também considerado quando o assunto é a educação nesse contexto.

Não estamos aqui defendendo a existência de um processo educativo direcionado unicamente àqueles que se encontram nos estabelecimentos prisionais, mas também não podemos ignorar o fato de que essas pessoas se encontram em um ambiente completamente diferente daquele em que gozam plenamente do seu direito de liberdade. Estamos tratando de um espaço singular, lotado de pessoas com histórias de vidas específicas, com experiências marcadas pela marginalidade, pela dor, pela opressão, pelo fracasso, pelo abandono; e a oferta da educação escolar, nesse contexto, não pode traduzir-se em conteúdos de Matemática ou de Português, por exemplo, nem mesmo a práticas educativas que justifiquem a escravidão, ou que apregoem, como naturais, práticas sociais recheadas de exclusão. Sobretudo, é preciso compreender a educação como um processo contínuo, que vai além, que considera sim

relevante a realidade dos seus alunos, de todos eles, os seus diferentes tipos de saberes, inclusive, tratando-se daqueles que se encontram aprisionados, para, acima de tudo, ao valorizar o contexto e as suas especificidades, oportunizar uma leitura crítica de mundo. Contudo, percebemos que, na prática, a educação, na maioria das vezes, mostra-se direcionada muito mais a servir de instrumento de vigilância e controle sobre os apenados, como nos advertia Foucault, do que como forma de aprendizagem para o exercício da cidadania e da liberdade.

Podemos assim dizer que, no que se refere à Educação para Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade, estamos diante de um desafio de ordem política que questiona qual a finalidade da educação nesses espaços. E aí encontramos uma grande contradição quando observamos que o direito de todos à educação, conforme a Constituição Federal (Brasil, 1988) estabelece no seu Artigo 205, visa ao “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho”, quando, na realidade, o que mais vemos na prática são pessoas, em sua grande maioria, encarceradas em condições sub-humanas, praticamente enjauladas como animais, privadas dos seus direitos mais básicos inerentes à dignidade humana; a exemplo, condições mínimas de higiene, dentre outros. Dentre essas pessoas, uma minoria possui acesso à educação escolar e, quando esse acesso lhes é oferecido, percebemos a presença de uma prática educativa que reproduz as desigualdades e a exclusão e em nada favorece “o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988).

Da mesma forma, reconhecemos que também estamos diante de um desafio de ordem pedagógica, porque, se, por um lado, questionamos a finalidade da educação, por outro também questionamos as práticas educativas, pedagógicas, didáticas adotadas no ambiente escolar, onde sabemos que a vivência e a socialização ocorrem diante de uma realidade sociocultural própria, voltada à cultura carcerária, prisional. Por essa razão, é importante direcionar uma atenção especial também àquilo que a escola oferece a esses alunos como proposta educacional, como, por exemplo, muitas vezes, oferecemos conteúdos aos nossos alunos que em nada favorecem o caminho rumo à construção e à reconstrução da sua cidadania. Outras vezes, prega-se a educação a partir de aprendizagens que são indiferentes ao alcance de sua autonomia e dignidade, razão pela qual afirmamos, mais uma vez, não ser suficiente a existência da escola nesses ambientes, pois a presença de um professor(a) nesses espaços em nada garante a prática e a efetivação de uma educação que aloque o homem e a mulher no centro desse processo educativo e lhes favoreça o alcance e o exercício da sua cidadania.

Assim, nosso desafio é, muitas vezes, enxergar, por meio da educação, a possibilidade de um despertar dos alunos no sentido de descobrirem e questionarem a sociedade em que vivem e os seus entornos, um despertar no sentido de não serem tão passivos diante das narrativas da classe dominante, um despertar para a inexistência de verdades absolutas, um despertar para a possibilidade de escolhas livres e conscientes a partir de reflexões críticas, um despertar para a possibilidade de usufruírem da sua condição de cidadãos, um despertar para a possibilidade de uma nova chance e de um recomeço. É por essa razão que defendemos a educação como uma das ferramentas²⁹ no sentido de viabilizar a ressocialização ou a reintegração social do indivíduo preso, pois um indivíduo que agora compreende o seu lugar e o seu papel na sociedade como um agente transformador, com a consciência plena dos seus direitos e deveres como cidadão, com certeza, terá maiores chances de se (re) integrar à sociedade livre ou de (re) socializar-se nela e com ela.

No decorrer da pesquisa a que nos propomos, ao abordar a Educação de Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade, percebemos que os estabelecimentos prisionais e as pessoas que ali transitam, em sua grande maioria, não absorveram a visão de uma educação verdadeiramente transformadora. Compreendemos que, diante de instituições com identidades tão específicas, nesse lugar sem recurso aparente, residem pessoas presas tanto no que se refere à restrição do seu direito de ir e vir, quanto presas à realidade que as cerca, adaptadas, escravizadas. Nesse lugar sem recurso aparente, é preciso criar possibilidades, oportunidades para que a educação escolar seja valorizada e entendida a partir da sua função social. Nesse lugar sem recurso aparente, é preciso levar a conscientização de que educação é muito mais do que aprender a ler e escrever, que educação não é perda de tempo, mas que educação é por toda a vida. É nesse lugar sem recurso aparente que precisamos incutir valores de que liberdade diz respeito a muito mais do que simplesmente desfrutar do direito de ir e vir, liberdade é poder fazer escolhas com criticidade, é decidir de forma consciente, é compreender a realidade como sendo modificável, é exercício de cidadania. Nesse lugar sem recurso aparente, é preciso levar a conhecimento de todos a distinção entre a figura do autor e a do reprodutor de comportamentos, encorajando aqueles que ali se encontram, a fim de se tornarem agentes capazes de interferir e contar as próprias histórias. Nesse lugar sem recurso aparente, é preciso

²⁹ Importante destacar que não estamos atribuindo à educação a missão de promover a ressocialização ou a reintegração social do indivíduo que se encontra encarcerado. A educação é compreendida por nós como um dos instrumentos favoráveis a isso, sendo que a Lei de Execução Penal (L. 7210/84) apregoa outros tipos de assistência a serem oferecidas às pessoas que ali se encontram, ao lado da assistência educacional, como, por exemplo, a assistência social, material, à saúde; o que envolve inclusive a assistência psicológica, a religiosa e a jurídica.

criar incentivos para que essas pessoas, ainda que presas fisicamente, alcancem a liberdade na sua vocação, na sua existência. Enfim, nesse lugar sem recurso aparente, é preciso incentivar as pessoas a irem em busca de serem mais.

5.2 UM OLHAR FREIRIANO, UM MOVIMENTO PARA “O SER MAIS”

Ao longo deste trabalho, temos voltado os olhos para a Educação de Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade. Enfatizamos esse direito e a sua garantia como de ordem constitucional, destacamos a sua previsão legal, mas também as práticas discriminatórias que se apoderam do nosso cotidiano, ora em virtude da opressão que circunda o ambiente prisional, ora pelo preconceito que insiste em nos dominar, ora por ignorância a respeito das próprias práticas educativas e da sua finalidade, ora em razão dos vários desafios que buscamos explicitar nos tópicos anteriores. Podemos perceber que essa temática abrange o binômio inclusão/exclusão, de forma que, como também mencionado anteriormente, defendemos o acesso à educação para aqueles que se encontram em situação de privação de liberdade e os benefícios de sua experiência, a partir de uma prática humanizadora e transformadora, que impulsiona para o exercício da cidadania. É nesse sentido que lembramos das lições de Paulo Freire (2020a), para quem a educação representa um ato de liberdade, ou seja, possibilita uma transformação individual a partir de um conhecimento progressivo, inacabado e contínuo.

Ao fazer a leitura de suas obras, podemos perceber que, por inúmeras vezes, Freire nos chama a atenção para a importância e da urgência em resgatarmos o indivíduo a fim de torná-lo sujeito da própria história, a *contrário sensu*, podemos, no entanto, entender então que, se isso é tão necessário, é porque estamos, muitas vezes, diante de uma categoria de homens³⁰ que, ao invés de sujeitos, encontram-se no lugar de objetos de outros homens, incapazes de escreverem e contarem as próprias histórias. E, por essa razão, em favor dessas pessoas, recorre o autor (2020a, p. 52) a uma “educação que as colocasse numa posição de autorreflexão e de reflexão sobre o seu tempo e seu espaço” a fim de que, assim, fossem-lhes permitida “sua inserção na história, não mais como espectadoras, mas como figurantes e autoras” (*ibidem*). É certo que existem obstáculos durante esse percurso; Freire exemplifica o fato de que, para uma categoria de pessoas privilegiadas, a domesticação da camada mais vulnerável e ingênua da

³⁰ É importante ressaltar que o sentido de homem que tratamos aqui não diz respeito ao sexo, mas sim à espécie humana (*Homo Sapiens*).

sociedade pode representar um certo interesse e, enfatiza, uma vez mais, a conscientização como sendo uma das missões de uma educação que liberta, valoriza e respeita o ser humano.

Dessa forma, menciona o homem como um ser relacional, que interage no mundo e com o mundo, ou seja, o que o torna diferente dos animais, por exemplo, é o fato de não apenas estar no mundo e agir orientado por seus reflexos e impulsos, mas deter a capacidade de estar no mundo, relacionar-se e interagir com ele e com as pessoas que ali estão de forma reflexiva. Assim, enquanto os animais estabelecem contatos no mundo em que se encontram, os homens estabelecem relacionamentos, interações a partir de condutas ordenadas pela reflexão e criticidade. É por esse motivo que Freire (2020a, p. 58) destaca a possibilidade de o homem ser “eminente interferidor”, como aquele que não se satisfaz numa posição meramente passiva, de “simples adaptação, acomodação ou ajustamento”, mas, para isso, torna-se imprescindível o aperfeiçoamento de uma consciência crítica. Segundo o autor,

[...] toda vez que se suprime a liberdade, fica ele um ser meramente ajustado ou acomodado. E é por isso que, minimizado e cerceado, acomodado a ajustamentos que lhe sejam impostos, sem o direito de discuti-los, o homem sacrifica imediatamente a sua capacidade criadora (*idem*, p. 59).

Em outras palavras, podemos dizer que, na medida em que cerceamos o homem na sua liberdade de interagir no mundo e com o mundo de forma crítica e reflexiva, na sua liberdade de pensar, raciocinar e ponderar, o colocamos pareado ao animal, transformando a sua posição de interação em mera acomodação, suprimindo toda a sua capacidade de criar, elaborar e decidir e, assim, de alguma forma, interferir na realidade e escrever a própria história. Dessa maneira, pensamos: de que forma e em qual momento estamos subtraindo desse homem a própria identidade? Por qual razão estamos sufocando a sua essência e o equiparando a um ser irracional?

A sua grande luta vem sendo, através dos tempos, a de superar os fatores que o fazem acomodado ou ajustado. É a luta por sua humanização, ameaçada constantemente pela opressão que o esmaga, quase sempre até sendo feita- e isso é o mais doloroso – em nome de sua própria libertação (Freire, 2020a, p. 60).

E aí podemos nos perguntar novamente: o que, de fato, temos ensinado ou apreendido em nome da educação? Em se tratando de pessoas privadas de liberdade, nós temos viabilizado a elas o acesso a conteúdos, programas, informações e habilidades que lhes permitam uma interação maior com o mundo em que se encontram e, quem sabe, a oportunidade de criar e

recriar esse mundo a partir de uma visão crítica da realidade, ou as oferecemos além da privação do direito de ir e vir, igualmente a privação de uma educação como prática da liberdade? Será que permitimos a essas pessoas a possibilidade de visualizarem um futuro e uma esperança, ou apenas perpetuamos o estado de opressão que as circunda? É possível experimentar em espaços de privação de liberdade uma educação humanizadora na medida em que se valoriza e se reafirma a condição de sujeito da pessoa presa, ou estamos atrelados a uma educação que minimiza porque enxerga no preso tão somente a sua condição de preso/objeto?

Sérgio Trombeta e Luís Carlos Trombeta (2010a) mencionam que uma das maiores contribuições das obras de Freire reside no fato de o autor nos revelar o que somos, mas, principalmente, revelar-nos um universo de possibilidades do que podemos vir a ser, transformar-nos afinal, como seres inconclusos que somos, vivenciamos um processo sem fim, permanente e contínuo de construção própria e que não acabará jamais. E é a partir dessa compreensão acerca da vocação humana para o ser mais que compreendemos também a importância de assumirmos esse lugar de sermos sujeitos da própria história, sermos agentes de transformação no mundo, posicionarmo-nos como fazedores de história, livrando-nos de qualquer forma de opressão que venha nos roubar de nós mesmos. Sobre o tema, os citados autores destacam que

[...] na luta para a realização da nossa vocação ontológica, enfrentamos os limites impostos pelas condições históricas, pelas circunstâncias. [...] em um contexto marcado pela dominação, pela opressão e pela injustiça, os seres humanos se desumanizam e não encontram espaço, condições históricas adequadas para a realização da sua vocação ontológica (*idem*, p. 505).

Seguindo esse raciocínio, esses autores destacam a educação como forma de resistência a todo obstáculo que se interponha no caminho, inviabilizando a emancipação humana; concluem, ainda, afirmando que “a educação é uma luta permanente a favor da humanização/libertação e contra as estruturas que proíbem, impedem o ser humano de se realizar plenamente conquanto sujeito pessoal” (*ibidem*). Assim, sabendo da importância da educação e do seu compromisso para com a vocação ontológica do homem, é que conseguimos vislumbrar os prejuízos causados quando negamos o acesso a ela, porque, ao negar esse direito, negamos igualmente a possibilidade de esse mesmo homem realizar-se plenamente, construir-se, desenvolver-se dentro da vocação para a qual ele foi criado e chamado para ser (Trombeta; Trombeta, 2010b).

Jaime Zitloski (2010) sintetiza bem essa proposta freireana acerca da vocação do homem por ser mais e a luta por sua humanização. Segundo o autor, a desumanização se encontra na distorção da vocação, lembrando que esta última se encontra presente não apenas naqueles que têm a sua humanidade roubada, mas também naqueles que a roubam. Diante disso, conclui que “o que deve mover nossa luta pela humanização do mundo é a esperança no potencial dos seres humanos em modificar o mundo e a si mesmos” (*idem*, p. 450).

Por isso, reafirmamos a importância da educação, e, para nós, a educação escolar para jovens e adultos em situação de privação de liberdade, pois, por meio dela, esses indivíduos serão capazes de não somente fazer a leitura da realidade como também descobrirão a sua mutabilidade, visto que, só é possível agir sobre a realidade que nos cerca, quando descobrimos que existe essa possibilidade, quando descobrimos a nossa capacidade de responder aos variados desafios que nos são apresentados diariamente.

Nesse sentido, é preciso reconhecer que “a nossa existência é marcada pela dinamicidade. Estamos sempre vivendo o conflito entre o ideal e o real, o já conquistado e as possibilidades futuras” (Trombetta; Trombetta, 2010, p. 277), sendo certo que, como seres cheios de esperança que somos, ou que ao menos deveríamos ser, o nosso foco deve voltar-se para a construção de um amanhã diferente, para a esperança de um novo futuro que nos impede de nos acomodarmos no presente, mas que nos impulsiona a caminhar para a frente. Por outro lado, é interessante porque Freire (2020a), quando faz crítica à posição do homem objeto, do homem espectador, adverte-nos inclusive, acerca dos riscos do assistencialismo quando questiona o fato de que ele acaba por manter o homem nessa posição de passividade, de simples receptor, sem instigá-lo a adquirir uma postura mais ativa, não oferecendo condições para que esse homem desenvolva uma consciência crítica acerca do contexto em que ele vive, ficando impossibilitado de interagir no mundo e com o mundo. Ademais, acrescenta que, no assistencialismo, não há espaço para a responsabilidade e, conseqüentemente, para a tomada de decisão, fortalecendo, uma vez mais, a figura do homem domesticado, omissivo, passivo, preso a circunstâncias da vida, ou seja, sem a menor capacidade de ação. Sendo assim, entende que “o que importa, realmente, ao ajudar-se o homem é ajudá-lo a ajudar-se. É fazê-lo agente de sua própria recuperação. É, repitamos, pô-lo numa postura conscientemente crítica diante de seus problemas” (Freire, 2020a, p. 79).

Quanto ao fato de o assistencialismo caminhar em sentido contrário à vocação do homem para o ser mais, Telmo Adams (2010) reforça o entendimento freireano, afirmando que tal prática “transforma a pessoa em objeto passivo, sem possibilidade de participar do processo

de sua própria (re) construção” (*idem*, p. 461), sendo que “o silenciamento e a domesticação das massas populares podem se dar tanto pela força como através de soluções paternalistas” (*ibidem*).

Nessa linha de raciocínio, podemos então pensar além, a Lei de Execução Penal (Brasil, 1984) prevê, como mencionado no início deste trabalho, no seu Artigo 17, o direito do preso à assistência educacional, dentre outras, sendo que a execução penal visa à harmônica integração social do condenado (Artigo 1); contudo, essa assistência, prevista na letra da lei, é ineficaz se não for capaz de promover nesse homem e nessa mulher condenados a capacidade de romper com seu estado de passividade diante da realidade que os cerca. Por isso, a educação a ser ofertada nesses espaços de privação de liberdade, que é o objeto do nosso estudo, deve ser encarada com a seriedade que lhe é devida, pois, se não despertarmos por meio dela, a capacidade de fomentar uma tomada de decisão no sentido de “querer ajudar-se” (*ibidem*) bem como de posicionar-se de forma crítica e consciente a fim de reestabelecer-se junto a um novo projeto de vida, estaremos apenas diante de um mero assistencialismo que em nada contribui com a possibilidade de esse homem reintegrar-se à sociedade. Em outras palavras, estaremos apenas trabalhando a favor da manutenção da sua condição de preso, na sua liberdade de ir e vir e igualmente na sua liberdade de ser, de ser objeto e não sujeito.

Talvez por isso, Freire (2020a) nos exorta sobre a necessidade de uma educação corajosa, que propicie ao sujeito a reflexão sobre si mesmo, seu mundo, seus problemas, suas dores, sobre a opressão que o cerca, sobre a sua capacidade de refletir e compreender a própria realidade e, assim, fazer escolhas, tomar decisões e praticar, de fato, a sua liberdade, que em nada se confunde com o seu ir e vir.

Nesse sentido, o autor destaca os vários graus de consciência da realidade a partir do que ele mesmo denomina de consciência intransitiva e consciência transitiva, ingênua num primeiro momento, podendo evoluir para a consciência crítica; o que seria o ideal a partir de um trabalho educacional voltado especificamente para essa finalidade. Enfim, a consciência intransitiva seria aquela caracterizada pelo homem voltado aos interesses, pela forma vegetativa de vida, sem a capacidade de percepção e discernimento necessários para refletir sobre a própria existência. Contudo, à medida que esse homem que, em nada, dialogava com o mundo, no mundo e sobre o mundo, amplia a sua habilidade de dialogar, bem como a sua percepção da realidade, essa consciência se torna transitiva, ou seja, uma consciência marcada por algumas características como a “simplicidade na interpretação dos problemas”, a “fragilidade na argumentação”, o “forte teor de emocionalidade”, a “tendência a julgar que o tempo melhor foi

o tempo passado” (Freire, 2020a, p. 83), dentre outras. Por outro lado, a consciência crítica, que não se opera automaticamente, é aquela que, ao contrário da ingênua, marcada pela superficialidade na discussão, na percepção da realidade e dos problemas, apresenta um conteúdo maior na interpretação do próprio contexto, sendo caracterizada “pela receptividade ao novo, não apenas porque é novo e pela não recusa do velho, só porque velho, mas pela aceitação de ambos, enquanto válidos” (*ibidem*).

Nesse momento, vale lembrar que, segundo o autor, o homem sujeito da própria história e verdadeiramente livre é aquele que se encontra apto a tomar decisões, aquele que, diante da realidade e a partir de uma reflexão crítica, vislumbra opções e, assim, a possibilidade de conduzir-se, orientar a si mesmo; o que somente é possível a partir dessa consciência crítica. Contudo, como destacamos anteriormente, essa transição de uma consciência ingênua para crítica demanda colaboração, contribuição e muito esforço do educador na reformulação do “agir educativo” (*idem*, p. 120).

Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, em vez de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio eu, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispuesse a constantes revisões. À análise crítica de seus achados (Freire, 2020a, p. 119).

É nesse momento que somos advertidos pelas lições freireanas acerca da importância da dialogação, ou seja, do ato de dialogar, debater, discutir, conversar, sem o qual se torna impossível a participação do homem na sociedade. Assim, “a dialogação implica a responsabilidade social e política do homem. Implica um mínimo de consciência transitiva” (Freire, 2020a, p. 95), sem a qual não há como ele exercer o papel de “interferidor” (*idem*, p. 58) na solução dos conflitos comuns, na vida comum em geral. Mas, muitas vezes, deparamo-nos com uma sociedade que trabalha a favor do “antidiálogo” (*idem*, p. 94), ou seja, que se nega ao diálogo e à comunicação, principalmente quando se diz respeito a uma certa parcela da sociedade, a dos excluídos, marginalizados, primando, assim, pela manutenção destes no *status* de homens e mulheres ajustados(as), acomodados(as) e não integrados(as), sendo que “[...] no ajustamento, o homem não dialoga. Não participa. Pelo contrário, se acomoda a determinações que se superpõem a ele” (*idem*, p. 100).

Quando voltamos os olhos para os estabelecimentos prisionais e para os relatos daqueles que, de alguma forma, relacionam-se com e nesse ambiente, podemos perceber que a cultura

prisonal tende a ganhar espaço e se fazer forte nesse contexto, de modo que poderíamos questionar: quem representaria a figura do bom detento? O bom detendo seria aquele que, domesticado, sujeita-se a todas as normas, regras, prescrições e falas, sem ao menos refletir sobre a importância e a necessidade delas, porque desconhece a atitude de pensar e problematizar, ou aquele que, valorando e refletindo sobre as narrativas e comunicados apresentados, consegue compreender o sentido da norma e do comando por detrás dela, da necessidade da própria observância, bem como estabelecer uma relação de diálogo com os discursos que lhe são apresentados? Enfim, o bom aprendiz é aquele emudecido ou aquele que tem consciência de que possui voz? Qual o verdadeiro sentido da educação? Por acaso a educação tem sido confundida com atos de assistencialismo quando ofertada em espaços de privação de liberdade, onde se pratica a coisificação do homem, furtando-lhe o direito de pensar e se relacionar? Será que temos nos dado por satisfeitos, quando muito, com a simples alfabetização desses jovens e adultos em situação de privação de liberdade?

Por essa razão, urge ressignificar a educação para além de um ato de alfabetização, pois o fato de superarmos o analfabetismo ou diminuirmos os seus índices não operará resultado algum se esse não estiver acompanhado de um despertar crítico para a realidade; caso contrário, estaremos diante de uma “alfabetização puramente mecânica” (Freire, 2020a, p. 124), nociva a partir do momento em que não promove o ser humano, não estimula a reflexão, a criticidade, não propicia o diálogo, o debate, a discussão, a criação e a troca. Sobre o assunto, Freire (*idem*, p. 146-147) menciona que

A alfabetização é mais do que o simples domínio psicológico e mecânico de técnicas de escrever e de ler. É o domínio dessas técnicas, em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende. É comunicar-se graficamente. É uma incorporação. Implica não uma memorização visual e mecânica de sentenças, de palavras, de sílabas, desgarradas de um universo existencial – coisas mortas ou semimortas-, mas numa atitude de criação e recriação. Implica uma autoformação de que possa resultar uma postura interferente do homem sobre seu contexto. Daí que o papel do educador seja fundamentalmente dialogar com o analfabeto sobre situações concretas, oferecendo-lhe simplesmente os instrumentos com que ele se alfabetiza.

Percebemos pelos ensinamentos de Freire (2020a), o enfoque em torno da importância do diálogo no processo educativo, associando-o este à ideia de comunicação, relacionamento, interação, horizontalidade, pois “quem dialoga, dialoga com alguém sobre alguma coisa” (*idem*, p. 142) ao passo que uma das características do antidiálogo, por sua vez, seria a

verticalidade da relação, o discurso e não a troca de ideias, as prescrições, os manuais preestabelecidos, os comunicados e não as comunicações.

Nessa mesma linha de raciocínio, chama-nos a atenção para a importância dos debates a fim de despertar uma consciência crítica ao mesmo tempo em que se alfabetiza, tendo em vista que o homem, apto a compreender a realidade criticamente, agirá, por sua vez, de modo igualmente crítico sobre ela. Em outras palavras, “a natureza da ação corresponde à natureza da compreensão. Se a natureza é crítica ou preponderantemente crítica, a ação também o será” (*idem*, p. 139). Assim, o diálogo e os debates poderiam ser vistos como instrumentos aptos a

“criticizar o homem” (*idem*, p. 140) mediante a discussão de temas essenciais ao grupo, ou seja, não é suficiente a presença dos debates no processo educativo, mas que estes versem sobre situações que façam sentido perante aquele determinado grupo, por meio da argumentação à respeito de situações reais que despertem um olhar crítico e a possibilidade de um agir do mesmo modo. Nesse sentido, Freire (2020a, p. 127) nos chama a atenção:

A educação é um ato de amor e, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa. Como aprender a discutir e a debater com uma educação que impõe? Ditamos ideias. Não trocamos ideias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos sobre o educando. Não trabalhamos com ele. Impomos-lhes uma ordem a que ele não adere, mas se acomoda.

É dessa forma que o autor compreende o processo de alfabetização não com um fim em si mesmo, mas o que enxerga na alfabetização algo a mais; e esse algo a mais pode ser traduzido pela aquisição de uma consciência crítica, ou seja, pela tomada de consciência que irá permitir a esse homem perceber a ingerência na realidade que o cerca, bem como refletir, tomar decisões, fazer escolhas livre e, sobretudo, romper com o seu estado de ignorância que, para o autor, não diz respeito unicamente à sua condição de analfabetismo, mas à incapacidade de agir, atuar e cooperar com criticidade no e com o mundo.

Quanto menos criticidade em nós, tanto mais ingenuamente tratamos os problemas e discutimos superficialmente os assuntos. Esta nos parecia uma das grandes características de nossa educação. A de vir enfatizando cada vez mais em nós posições ingênuas, que nos deixam sempre na periferia de tudo o que tratamos. Pouco, ou quase nada, que nos leve a posições mais indagadoras, mais inquietas, mais criadoras. Tudo, ou quase tudo, nos levando, desgraçadamente, pelo contrário, à passividade, ao conhecimento memorizado apenas, que, não exigindo de nós elaboração ou reelaboração, nos deixa em posição de inautêntica sabedoria (Freire, 2020a, p. 126).

Assim, quando falamos sobre a leitura de mundo e a sua importância na vida do ser humano, não estamos desmerecendo ou desvalorizando o saber ler e escrever. Pelo contrário, essas habilidades são importantíssimas, pois asseguram uma maior autonomia à pessoa. Inclusive, em se tratando de Educação de Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade, o domínio da leitura e da escrita é fundamental para o relacionamento deles com familiares, amigos, ou qualquer outra pessoa que se encontre em liberdade, pois lhe permitirá ler cartas, escrever e, até mesmo, acompanhar o seu processo, ou a pluralidade deles, sem precisar manter uma relação de dependência com o outro. Afinal, nos dizeres de Onofre (2011, p. 8), “na prisão até favor é dívida, e dívida é risco de vida”, ou seja, a alfabetização tem sim o seu valor, aliás, a leitura e a escrita são habilidades que favorecem tanto o convívio social intramuros como extramuros, pois, quanto maior o grau de escolaridade do agente, maior a sua valorização pelos outros internos, pelos funcionários que ali atuam, e pela sociedade como um todo; contudo, ela não é suficiente para assegurar a autonomia do indivíduo.

Em outras palavras, o que queremos dizer é que, apesar de a alfabetização ocupar um lugar de importância na vida de todo e qualquer indivíduo em uma sociedade letrada, ela não é suficiente para gerar a transformação e a emancipação dele se não vier acompanhada da leitura de mundo, que lhe permitirá, via consciência crítica, ser um participante no mundo e com o mundo.

É por essa razão e nesse sentido que Paulo Freire (2020b) já nos advertia no sentido de que a leitura de mundo precede a leitura da palavra, defendendo uma educação que possibilite a criticidade do aluno, pois é a partir dessa consciência crítica que os homens e mulheres descobrem a capacidade e a possibilidade de transformarem o mundo, o seu mundo.

Ainda sobre o valor do diálogo e dos debates como instrumentos aptos a “criticizar o homem” (Freire, 2020a, p.140), não poderíamos deixar de citar aqui, mais uma vez, o autor quando faz uma relação entre a educação, a domesticação e o diálogo, no sentido de que “sendo o diálogo uma relação eu-tu, é necessariamente uma relação de dois sujeitos. Toda vez que se converta o tu desta relação em mero objeto, se terá pervertido o diálogo e já não se estará educando, mas deformando” (*idem*, p. 151). E a educação, como prática da liberdade, só alcança verdadeiramente esse lugar quando o educando tiver condições de ler e escrever a própria vida, de biografar a própria existência. Na verdade, como dissemos anteriormente, quando Paulo Freire discorre sobre a educação como prática da liberdade, ele o faz no sentido de enxergar, por meio da prática educativa, da alfabetização, algo a mais do que ensinar puramente a ler e a escrever. Entende que de nada adiantaria ao homem fazer a leitura de palavras vazias, ocas em

si mesmas, se esse mesmo homem não souber ler e interpretar a própria realidade, bem como escrever e reescrever a própria história. De que vale um homem alfabetizado, contudo, sem a mínima criticidade sobre os seus entornos? De que adiantaria um homem com domínio da leitura e da escrita, porém, sem qualquer capacidade de fazer escolhas, vivendo à base de prescrições alheias? É nessa linha de raciocínio que o homem, enquanto sujeito, vocacionado a ser mais, a ser livre, inconcluso em si mesmo, contrapõe-se à figura do oprimido, aquele domesticado, acomodado à situação/realidade que o oprime, preso à força dos seus opressores.

Sobre essa relação de dominação traduzida nas figuras do opressor e do oprimido, Freire (2020b) destaca não ser suficiente, para a libertação deste último a simples tomada de consciência em relação a sua situação de subjugado, ou seja, não basta a consciência da realidade opressora para que os dominados/oprimidos se vejam libertos dessa relação abusiva, fazendo-se necessário um agir, uma atuação que vise à transformação dessa condição de oprimidos. Assim, segue discorrendo que, diante dessa relação existente entre opressor e oprimido, apenas este último é capaz de liberta-se e, por conseguinte, libertar o seu opressor, pois este não é capaz de libertar a si mesmo. E essa relação de opressão vai existir sempre que uma classe estiver cerceando a outra no que tange ao seu direito de ser mais, à sua vocação enquanto homem, de criar e recriar, refletir e fazer escolhas livres, interferir na história, transformar a realidade. O que se percebe é que a figura do opressor enxerga os outros não como pessoas, mas como coisas, seres inanimados, despidos de qualquer direito, de qualquer valor. Verdadeiramente, valoriza o ter e não o ser; afinal, para a classe opressora, o ser anda de mãos dadas com o ter, e, por essa razão, atropela a figura dos oprimidos nessa busca incansável por ter sempre mais.

Por outro lado, como já foi dito, os oprimidos carregam, em si mesmos, a resposta para se verem livres dessa condição, para libertarem a si mesmos e aos seus opressores; contudo, vale lembrar que, para romper essa relação oprimido-opressor, imprescindível é que o oprimido de hoje, liberto, não se torne a figura opressora de amanhã, invertendo tão somente os polos da relação, perpetuando, assim, a dominação de uns sobre os outros. Essa possibilidade existe quando o oprimido passa a reproduzir o padrão de comportamento da classe dominante; o que

Freire (2020b, p. 44) denomina postura de “aderência” ao seu opressor. Dessa forma, quando tratamos da libertação do oprimido, não estamos evidenciando essa pessoa que almeja ultrapassar a sua condição de oprimido hoje para exercer a de opressor amanhã, nem essa visão egoísta e individualista de libertar-se já almejando se tornar a figura opressora, pois, a pessoa que assim pensa e faz nada entendeu sobre o sentido da vida, a humanização das relações, a

própria vocação, o próprio propósito de vida, a própria condição de criador, recriador e modificador da história, ou seja, esse homem ainda não foi liberto, encontra-se, infelizmente, numa posição de escravo.

Dessa forma, já nos advertiam as lições freireanas no sentido de que a liberdade é uma conquista, um parto doloroso. Essa tomada de consciência acerca do mundo, das relações de opressão que nos cercam, os seus entornos e suas prescrições, o agir, a tomada de decisão, tudo isso nos traz a liberdade, faz-nos libertos. E, nessa condição (libertos), não para reproduzirmos as práticas que condenamos, mas, para fazermos a diferença repudiando tais práticas antigas a fim de buscarmos uma transformação social.

Essa relação opressor-oprimido se reflete, muitas vezes, na relação educador-educando, quando esses vivenciam, na prática, uma relação puramente narradora ou dissertadora como sugere o autor: “narração ou dissertação que implica um sujeito – o narrador – e objetos pacientes, ouvintes – os educandos” (Freire, 2020b, p. 79).

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em vasilhas, em recipientes a serem enchidos pelo educador. Quanto mais vá enchendo os recipientes com seus depósitos, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente encher, tanto melhores educandos serão. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são depositários e o educador, o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz comunicados e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção bancária da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los” (*idem*, p. 80).

Nessa visão equivocada de educação, chamada por Freire de “bancária”, podemos perceber uma relação disfarçada de dominação, quando se apregoa, ainda que de maneira dissimulada, a existência de polos opostos; de um lado, o educador, como a figura soberana e detentora do saber e, do outro, a figura do educando, considerado como aquele que nada sabe. Esse tipo de prática educativa em nada contribui para o processo de humanização do homem, pois “educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber” (Freire, 2020b, p. 81). Na concepção bancária da educação, enfatiza-se a sobreposição de um em relação ao outro, concebe-se o educador como o mais e o educando como o menos, sendo urgente a busca pela superação dessa dicotomia, “de tal maneira que se façam ambos, simultaneamente, educadores e educandos” (*idem*, p. 82).

Não é de se estranhar, pois, que nesta visão bancária da educação, os homens sejam vistos como seres da adaptação, do ajustamento. Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos. Quanto mais se lhes imponha passividade, tanto mais ingenuamente, em lugar de transformar, tendem a adaptar-se ao mundo, à realidade parcializada nos depósitos recebidos. Na medida em que esta visão bancária anula o poder criador dos educandos ou os minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade, satisfaz aos interesses dos opressores (Freire, 2020b, p. 83).

Contrapondo-se a essa prática que escraviza e anula o homem, Freire (2020b) enfatiza, por diversas vezes, os malefícios da educação bancária e de que forma ela se opõe à educação problematizadora, entendida como aquela que eleva e promove a figura humana.

[...] na concepção bancária – permita-nos a repetição insistente-, o educador vai enchendo os educandos de falso saber, que são os conteúdos impostos, na prática problematizadora, vão os educandos desenvolvendo o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo (*idem*, p. 100). [...] a primeira assistencializa; a segunda, critica (*idem*, p. 101).

Dessa forma, a educação bancária se distancia de tudo aquilo que creditamos à função social da educação, por se tratar de uma prática que acaba por reproduzir e reforçar a sobreposição de classes, a exclusão social, as desigualdades sociais e, muitas vezes, a naturalização dos mecanismos de opressão.

Quando Freire menciona o fato de que a educação nunca é neutra, é porque a própria educação acaba sendo moldada por ideologias, muitas vezes, ocultas, disfarçadas, a fim de atender aos interesses da classe dominante, que, por vez, visa à manutenção de duas classes distintas hierarquicamente. Para tanto, apregoa uma ideologia fatalista dominante, que substitui toda e qualquer análise crítica da realidade como a leitura e a releitura do mundo, pelo incentivo à imobilidade, ou seja, pela simples aceitação e adaptação à realidade, por mais injusta que ela se apresente. A educação nunca será neutra porque ela é, por definição, um ato político, ela tem lado, traz consigo a criticidade, a conscientização, as comunicações e não os comunicados, porque ela implica mudanças, transformações, ao passo que a neutralidade caminha no sentido de esconder a liberdade de escolha, mascarar as opções, reproduzir o contexto em que estamos encapsulados e preservar a realidade vigente.

É por essa razão que Greg William Misiasek e Carlos Alberto Torres Paulo (2010) entendem ser necessário desideologizar, e, desse modo, afastarmo-nos desse modelo bancário de educação que só favorece a ideologia³¹ fatalista dominante, que visa à domesticação do presente para que o futuro seja uma mera reprodução desse mesmo presente domesticado, ou seja, uma ideologia que sustenta um futuro pré-estabelecido. Em contrapartida, desideologizando, estamos trabalhando a favor da crença de que nós, homens e mulheres, somos responsáveis pela construção desse futuro, que não precisa ser necessariamente a reprodução do presente, diante do espaço que existe para a construção de uma nova história, para a intervenção no amanhã que está por vir.

No Brasil, onde experimentamos uma realidade de encarceramento em massa, de criminalização da pobreza, onde a maior parte da população prisional é jovem, negra e pobre, é fácil compreender o porquê de a educação bancária encontrar o seu lugar com maior facilidade, ainda que de forma sutil e disfarçada. Isso se dá a partir do momento em que se busca, a partir desse modelo educacional, incutir nesses jovens e adultos em situação de privação de liberdade a convicção da naturalização dos processos de desumanização. Vale, pois, ressaltar: se uma das funções da educação popular é justamente propiciar que o indivíduo preso acredite na própria humanidade, que se reconheçam como sujeito de direitos e obrigações e, por consequência, desnaturalize, ou seja, não normalize os processos de desumanização que lhe negam diariamente, seus múltiplos direitos (saúde, moradia, trabalho, educação, lazer, esporte, entre outros), não é interessante, muitas vezes, para o Estado essa prática educacional. Talvez não seja interessante essa conquista.

Outro ponto que nos chama a atenção nas lições de Freire (2020b) é que quando o autor, em sua obra, menciona a figura dos oprimidos, associando-os aos considerados marginalizados, não o faz no sentido de considerá-los como aqueles alocados fora da estrutura social; pelo contrário, entende-os como integrados ou participantes dessa estrutura, porém, como sendo objetos do outro. E, nesse sentido, não nos caberia tratar da sua integração, mas, sobretudo, da sua transformação a fim se tornarem sujeitos de si mesmos. Nessa linha de raciocínio, referimo-nos ao que Freire (*idem*, p. 87) caracteriza como “homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros” ou, no mesmo sentido, “homens espectadores e não recriadores do

³¹ Nessa abordagem estamos tratando a ideologia como um conjunto de ideias, representações e prescrições fixas que direcionam os indivíduos, os alunos, a pensarem e agirem de modo que se favoreça o sistema de dominação, ou seja, a manutenção da sobreposição de classes. Assim, a expressão desideologizar é empregada no sentido de afastar esses conceitos pré-estabelecidos que buscam naturalizar conflitos inaceitáveis, afastar essas ideias que já nascem visando justificar o injustificável, retirando do indivíduo qualquer possibilidade de se fazer uma leitura de mundo, uma leitura da realidade para uma possível transformação.

mundo”. Dessa forma, a educação bancária favorece a manutenção desse *status*, ou seja, dessa condição de homens acomodados, dessa relação de sobreposição, de verticalidade, onde existe sempre uma parte que pensa, discursa, decide e prescreve para a outra, dessa relação em que não há comunicação, diálogo, troca, incentivo para a ação; e, por essa razão, opõe-se à visão da educação como prática libertadora.

Sobre o assunto, Edson Mühl (2010) explica que a expressão “problematização”, por vezes, é utilizada como sinônimo de educação problematizadora ou libertadora, opondo-se à terminologia “educação bancária”, atrelada à ideia de dominação ou domesticação. Isso acontece porque a educação problematizadora é ativa em si mesma, tendo como característica o elemento questionador, que não se satisfaz com uma recepção meramente passiva ou acomodada do conhecimento. Contudo, para experimentarmos de uma prática pedagógica problematizadora, ou seja, da prática da pergunta ao invés da prática da resposta, é preciso superar a oposição que, muitas vezes, encontramos entre a figura do educador e a do educando, que, por vezes, encontram-se em posições antagônicas, retirando qualquer possibilidade de se estabelecer uma relação dialógica, favorável à emancipação do indivíduo. Isso porque a problematização aborda a realidade, a fim de que os indivíduos possam se tornar conscientes dos seus entornos e, conseqüentemente, aptos a lutar pelo fim da opressão que os cerca, ou seja, para se libertarem, primeiramente, os indivíduos precisam estar aptos a fazer perguntas, porque, só a partir do questionamento, é possível construir caminhos que conduzem à realização do ser mais.

É por essa razão que a pedagogia opressora anda, lado a lado, com a pedagogia fatalista que coíbe a indagação, suprime a curiosidade ao mesmo tempo que estimula e impulsiona a imobilidade, a inércia, a acomodação, a sujeição do indivíduo à realidade que lhe oprime, afastando qualquer tentativa de que os oprimidos se tornem sujeitos de sua história.

[...] a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir conhecimentos e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação bancária, mas um ato cognoscente. A educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educando (Freire, 2020, p. 94).

Quão necessário se torna ultrapassarmos essa barreira que separa a figura do educador e do educando, superarmos esse obstáculo que os separa e os mantém equidistantes um do outro, compreendermos que “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (Freire, 2020b, p.

96). E, nessa linha de raciocínio, ir além, sedimentando o entendimento de que nós, homens e mulheres nos educamos em todo o tempo, nas relações que se estabelecem, na troca de experiências e vivências, no diálogo, na comunhão, no relacionamento, sendo que nos encontramos simultaneamente nas condições de professor e aprendiz. Por essa razão, o autor ressalta, por mais de uma vez, a importância do diálogo como fundamento de validade dessa relação que se estabelece na horizontalidade, o diálogo que carrega, em si, o amor, a coragem, a esperança e, sobretudo, a humildade, pois “como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço, e até me sinto ofendido com ela? Como posso dialogar se temo a superação e se, só em pensar nela, soffro e definho? A autossuficiência é incompatível com o diálogo” (*idem*, p. 112). Da mesma forma, a discussão também se opõe à ideia de dialogar, pois não se trata de travar batalhas entre quem tem ou não razão, ou incitar disputas de opiniões, de “egos” e vaidades, porque no diálogo, ao contrário da discussão, há a predisposição em contribuir e reconhecer contribuições, não existe ganhador ou perdedor; nele todos ganham, existe um enriquecimento mútuo, o objetivo é a troca, a comunicação e não o discurso.

Na perspectiva dialética da educação, compreende-se a existência de vários tipos de saberes não hierarquizados, que necessitam igualmente de respeito e valorização, sendo que esses saberes prévios devem ser considerados a fim de se estabelecer uma relação dialógica, de problematização, permitindo uma articulação “entre os saberes apreendidos na escola da vida com os apreendidos na vida da escola” (Fischer; Lousada, 2010, p. 446). É nesse sentido que se busca valorizar e respeitar o chamado saber de experiência, ou seja, os saberes prévios, a leitura de mundo dos educandos, a sua cotidianidade e, a partir daí, estabelecer-se uma relação de troca e escuta entre educadores e educandos.

É de acordo com esse entendimento que, na obra “Pedagogia do Oprimido” (2020b), Paulo Freire critica a absolutização do saber e da ignorância, enfraquecendo o entendimento que consagra uma dicotomia entre os que sabem e os que não sabem, mesmo porque, de acordo com o autor, ignoramos umas coisas e sabemos outras, pois tanto a ignorância como o saber encontram-se na sua relatividade. Sobre isso, relata o autor na obra “Pedagogia da Esperança” (2020), a sua experiência com os camponeses no jogo sobre os saberes, concluindo haver empatie; afinal, ele tinha conhecimento acerca de dez coisas que os camponeses desconheciam e estes, por sua vez, sabiam dez coisas de que o autor não tinha conhecimento.

Ao abordarem uma educação dialógica, Godinho, Julião e Onofre (2020) explicam que

A educação dialógica não se resume a uma conversa aleatória: ao contrário, a interação dos sujeitos – educador ou educadora e educandos ou educandas – é um exercício profundo de problematização das diferentes dimensões (históricas, sociais, culturais, políticas, econômicas) que confluem para explicitar as contradições do mundo e dos modos diferentes (e desiguais) de estar no mundo (*idem*, p. 5).

Em se tratando de espaços de privação de liberdade, seria possível experimentarmos a troca e a comunicação entre professores e condenados? Haveria abertura suficiente para isso? De que modo aqueles que ali atuam como possíveis educadores compreendem a importância do seu papel social? E de que forma esses educadores lançam os seus olhares àqueles que se encontram em cumprimento de uma pena privativa de liberdade? Seria possível reconhecer na figura desses condenados uma fonte de saber? Como fazer da educação nos estabelecimentos prisionais um espaço de encontro, diálogo e aprendizagem mútua? São vários questionamentos que nos fazem refletir sobre o que temos semeado ao longo de décadas nos espaços de privação de liberdade, pois, às vezes, estamos querendo colher algo que nada diz respeito à semeadura.

Outro ponto importante a ser considerado é que, para que exista esse intercâmbio entre educador e educando, para que o diálogo seja esse lugar de encontro, necessário também se faz considerar a realidade e as condições locais onde ele se perfaz. Sendo assim, a escolha do conteúdo programático não se dá aleatoriamente, muito menos por uma imposição. Sobre o assunto, diz Freire (2020b, p. 120),

[...] o que temos de fazer, na verdade, é propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação. Nunca apenas dissertar sobre ela e jamais doar-lhe conteúdos que pouco ou nada tenham a ver com seus anseios, com suas dúvidas, com suas esperanças, com seus temores. Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua situação no mundo, em que se constitui.

Por essa razão é que Freire (*idem*, p. 121) nos chama a atenção para a importância do momento de escolha do “universo temático do povo” ou “do conjunto de temas geradores”, porque é, a partir daí, que se dará início a “dialogicidade da educação libertadora”. Dessa forma, não faz sentido inaugurar um diálogo ou a construção de uma temática que nada espelham do contexto no qual os educandos encontram-se inseridos, que em nada incentivam ou os desafiam

a trabalhar e romper a própria realidade, que não os provocam a serem e buscarem sempre mais; ao contrário, que os mantêm numa situação de inércia absoluta. É necessário cercar-se de cuidado e de intencionalidade na escolha dos temas a serem propostos, a fim de que, correspondendo com a realidade experimentada, a educação seja instrumento de ação, transformação e impulso ao alcance da liberdade. Segundo o autor (*ibidem*), a partir do tema gerador, é possível iniciar a inserção do homem num modo crítico de pensar o mundo, o seu mundo; o que nos mostra a transcendência desse assunto. Nesse sentido, “é importante reenfatizar que o tema gerador não se encontra nos homens isolados da realidade, nem tampouco na realidade separada dos homens. Só pode ser compreendido nas relações homens mundo” (*idem*, p. 136).

Enquanto na prática bancária da educação, antidialógica por essência, por isto, não comunicativa, o educador deposita no educando o conteúdo programático da educação, que ele mesmo elabora ou elaboram para ele, na prática problematizadora, dialógica por excelência, este conteúdo, que jamais é depositado, se organiza e se constitui na visão do mundo dos educandos, em que se encontram seus temas geradores. Por tal razão, é que este conteúdo há de estar sempre renovando-se e ampliando-se. A tarefa do educador dialógico é, trabalhando em equipe interdisciplinar este universo temático recolhido na investigação, devolvê-lo, como problema, não como dissertação, aos homens de que recebeu. Se, na etapa da alfabetização, a educação problematizadora e da comunicação busca e investiga a palavra geradora, na pós alfabetização, busca e investiga o tema gerador. Numa visão libertadora, não mais bancária da educação, o seu conteúdo programático já não involucra finalidades a serem impostas ao povo, mas, pelo contrário, porque parte e nasce dele, em diálogo com os educadores, reflete seus anseios e esperanças. Daí a investigação da temática como ponto de partida do processo educativo, como ponto de partida de sua dialogicidade (Freire, 2020b, p. 142).

É nesse sentido que se faz a defesa de um plano educacional que vai além da alfabetização, que engloba também o aspecto pós-alfabetização. Em outras palavras, enquanto a busca por palavras geradoras diz respeito ao plano de alfabetização, a investigação dos temas geradores ou da temática significativa se refere ao segundo momento, quando, no pós alfabetização, dar-se-á se ênfase a um despertar crítico a partir da problematização dos mesmos, ou seja, a problematização como o terceiro passo do método de alfabetização freireano, sucedendo a investigação temática e a tematização.

Ocorre que o discurso e a teoria são bem envolventes, mas a prática deixa a desejar, pois, nem sempre, existe essa consciência em torno da educação e do seu papel como instrumento de libertação, de exercício da cidadania, como meio de promover o homem na busca por ser mais, a fim de fazer de este homem um agente transformador, e, ainda, em

compreender a educação como caminho necessário para que este homem encontre o seu lugar no mundo e, acima de tudo, descubra-se como um ser para si e não para os outros (Freire, 2020b). Muitas vezes e, na maioria delas, deparamo-nos com uma realidade que oprime, insiste na manutenção de duas classes enfaticamente divididas, opressores e oprimidos, dominadores e dominados, professores e alunos; e não encontramos aí espaço para que a educação se efetive e cumpra o papel a que foi chamada a ser. Vislumbramos, não raras vezes, práticas que aprisionam, mascaram o papel da educação, inibem o pensar humano, a descoberta, a inovação, a reflexão, a ação e tudo mais que possa levar o homem a conscientizar-se do seu papel no mundo, bem como do seu potencial como agente de transformação social. Quantas práticas educativas dissimuladas, quanta oferta de educação mascarada, debruçada em falsa generosidade, em favor, quando, na verdade, o que se busca é apenas a domesticação humana! Quantos planos educacionais planejados e ofertados com o único intuito de calar a voz oprimida, silenciar o mais fraco, doutrinar e perpetuar o “status” de dominação, enquanto a classe dominada inocentemente recebe, de bom grado, migalhas, sem perceber esse jogo de poder! De acordo com Freire (2020b), são inúmeros os mitos de que a classe dominante se vale para oprimir, dominar; seria ingenuidade nossa acreditar que existe qualquer interesse por parte dela em romper com a prática educacional que mantém o sistema girando, ou que, em algum momento, a educação, de fato, será orientada visando ao interesse dos menos favorecidos.

Assim, “pensar certo do ponto de vista da dominação é não deixar que as massas pensem, o que vale dizer: é não pensar com elas” (*idem*, p. 177).

Assim, quando pensamos nas características de uma educação antidialógica, pautada na dominação de uns sobre os outros, na qual o que se busca é a coisificação do homem, o silêncio, em que se consolida a ação de sufocar a sua vocação de ser sujeito, mascarar a opressão, repensamos as nossas práticas enquanto educadores. É tempo de avaliar e reavaliar o valor e a finalidade que temos atribuído à educação e, se possível, agarrarmo-nos a uma educação humanizadora, transformadora, dialógica, embasada na comunicação, na colaboração, na problematização, no crescimento humano, no saber mútuo, na horizontalidade, na valorização do homem. Enfim, essa ação dialógica proposta se volta a descortinar o mundo, a desvelá-lo, a desmitificá-lo e, assim, viabilizar, via problematização, uma análise crítica da realidade. Nesse sentido,

[...] a leitura do mundo torna-se condição de possibilidade da leitura da palavra, por outro lado, é a própria palavra que permite dizer o mundo. Desse modo, a palavra somente pode instaurar o mundo do homem na medida em que o próprio homem atribui significado ao mundo, num constante e consciente processo de desvelamento da realidade (Bombassaro, 2010, p. 257).

Cristóvão Domingos de Almeida e Danilo R. Streck (2010) afirmam a importância da pergunta na concepção problematizadora, relacionando-a a curiosidade, reflexão, criticidade, produção de conhecimento, dialogicidade, que, em nada, confunde-se com a concepção bancária que se baseia em uma postura mais rígida, inflexível, que tende a inibir a elaboração de perguntas, a curiosidade, optando, quando muito, pela narração de respostas e não pela sua construção, pela memorização e não pela reflexão.

Sobre o assunto, Luiz Carlos Bombassaro (2010, p. 257) menciona que “a estrutura dialética da pergunta e da resposta caracteriza a própria dialogicidade”. Por fim, ainda sobre a importância das perguntas, podemos citar Fabiana Bastos (2022, p. 29) para quem “as perguntas geram um movimento interno”, de modo que essa inquietação interior, por sua vez, seria capaz de levar o indivíduo a refletir sobre aquilo que não seria possível de se pensar sem elas³².

É por essa razão que podemos dizer que a adoção de práticas educativas baseadas na educação bancária atende melhor aos interesses da classe opressora, porque desestimula as perguntas e o questionamento acerca da realidade, desencoraja a reflexão, cooperando para o emudecimento dos educandos. Então, em se tratando de indivíduos emudecidos, importante é mencionar o valor da palavra e da sua articulação no sentido de promover uma transformação social, um agir, uma ação, uma atuação, pois, por meio da palavra, é possível romper com uma existência opressora, com um silêncio que, por vezes, sufoca e denuncia estruturas desumanizantes ao mesmo tempo em que se anuncia um novo e diferente amanhã a ser perseguido.

De acordo com Gomercindo Ghiggi e Martinho Kavaya (2010, p. 405), estamos diante da “luta com os oprimidos, para que possam dizer sua palavra, que é fazer a história. As classes oprimidas dizem sua palavra quando, tomando a história em suas mãos, abalam sistemas

³² É interessante que a autora, ao abordar a importância das perguntas no nosso dia a dia e a sua capacidade de gerar uma reflexão a partir delas, lembra-nos o fato de que Jesus também se valia das perguntas durante o seu ministério na terra. Muitas vezes, antes de operar um milagre, ele trazia um questionamento, perguntava o que cada uma daquelas pessoas queria; o que as levava a pensar, como, por exemplo, o fez com o cego Bartimeu (Mateus 10), com o paralítico que se encontrava perto do tanque de Betesda (João 5), com a mulher hemorrágica (Mateus 6), incentivando assim a reflexão, mesmo diante da aparente previsibilidade de cada uma das respostas. No mínimo, cada uma dessas perguntas despertava um pensar e a possibilidade de uma nova história, de um recomeço.

opressores”. Estamos falando da superação das situações-limites pela esperança do inédito viável. Esse novo amanhã, esse sonho possível, somente virá quando nos posicionarmos como seres de ação que somos, conscientes da nossa participação na construção desse novo amanhã. O que estamos querendo dizer é que é preciso romper com a cultura fatalista que, por vezes, cega-nos e nos mantém acomodados às situações desumanas, que nos leva a crer que a realidade está posta e que não há nada a ser feito, ao passo que, como agentes de transformação, podemos sim encarar a realidade como sendo essa, mas sempre com a possibilidade de ser outra.

Nos dizeres de Ghiggi e Kavaya (2010), “a mudança do mundo implica a dialética atuação entre a denúncia (desumanização) e o anúncio (humanização). [...] a denúncia da realidade só será possível se essa realidade for conhecida. E uma vez conhecida e denunciada, poder-se-á anunciar a nova realidade” (*idem*, p 406). Nesse sentido, Ana Maria Araújo Freire (2010, p. 281) enfatiza que

[...] no decurso de nossa vida pessoal e social, encontramos obstáculos, barreiras que precisam ser vencidas, as situações limites. Diante delas nós temos várias atitudes: ou as percebemos como um obstáculo que não podemos transpor, ou como algo que não queremos transpor, ou ainda como algo que sabemos que existe e precisa ser rompido. Nesta hipótese, a situação limite foi percebida criticamente e por isso agimos para superá-la. [...] o vemos como algo percebido e destacado da vida cotidiana, o percebido-destacado que deve e precisa ser enfrentado, portanto, deve e precisa ser discutido e superado socialmente. [...] na realidade são as barreiras, as situações-limite depois de percebidos-destacados, que permite o sonho da realização da utopia da humanização, a concretização do ser mais e da autêntica democracia.

Corroborando esse entendimento Cecília Osowski (2010), quando ressalta a importância do papel dos educadores a fim de propiciarem aos alunos, por meio de uma educação problematizadora e do desenvolvimento de um pensamento crítico, a identificação das situações limites, ou seja, aquelas desumanizantes, presentes no dia a dia. Ademais, a mesma autora nos lembra que, muitas vezes, essas mesmas situações opressoras se apresentam de forma mascarada, ou seja, “como formas culturais aceitas naturalmente e quem delas participa não percebe nenhuma possibilidade de alterá-las, pois sente-se sem condições para produzir mudanças” (*idem*, p.457-458). Em outro momento, a mesma autora novamente nos adverte sobre a possibilidade de que essas situações-limite coloquem o indivíduo em um lugar de aderência aos fatos, de sujeição e aí destaca a importância de uma educação libertadora a fim de propiciar a conscientização no sentido de que todas essas situações são modificáveis. É por essa razão que podemos falar de um sonho possível freireano, em que “a mudança do mundo

implica a dialética atuação entre a denúncia (desumanização) e o anúncio (humanização)” (Ghiggi; Kayaya, 2010, p. 405).

Nessa linha de raciocínio, as lições freireanas nos encorajam a desenvolver um pensamento crítico acerca dessas situações-limites, a identificá-las e igualmente denunciá-las ao invés de aceitá-las com naturalidade. Contudo, a denúncia da realidade só é possível a partir do momento que se conhece essa realidade como opressora e, sendo ela conhecida, permite-se denunciá-la. Resumindo, é preciso conhecimento acerca das estruturas opressoras e desumanizantes para que haja a respectiva denúncia de tais estruturas e situações e, a partir daí, o anúncio do ideal humanizante. É assim que os ensinamentos freireanos nos encorajam a ir além, não somente a nos posicionarmos no sentido de romper com essas situações regadas de opressão e autoritarismo que, muitas vezes, cercam-nos, mas também a anunciarmos um inédito viável a ser alcançado a fim de experienciarmos uma realidade libertadora.

Interessante observar que essa postura de denúncia/anúncio só é possível a partir de um processo de transição de uma consciência ingênua para uma consciência transitiva crítica e criticizadora; o que se relaciona com a proposta educativa freireana a partir de uma educação dialógica e problematizadora.

Sobre o tema, Gadotti (2010, p. 419) menciona que

[...] a educação e a formação, devem permitir uma leitura crítica do mundo. O mundo que nos rodeia é um mundo inacabado é isso implica a denúncia da realidade opressiva, da realidade injusta (inacabada), e, conseqüentemente, a crítica transformadora, o anúncio de outra realidade. O anúncio é necessário como um momento de uma nova realidade a ser criada. Essa nova realidade do amanhã é a utopia do educador de hoje.

O pensar crítico, o pensar certo, contrapõe-se ao pensar ingênuo, pressupõe a superação desse nível de consciência. Só mesmo a partir do pensamento crítico se torna possível enxergar a realidade como um processo; e o mundo, como uma possibilidade. Diante disso, Cleoni Fernandes (2010) afirma que “em tempos de descartabilidade da vida, da perda de referências, de valores de humanização, Freire se constitui em fonte inesgotável, porque dialeticamente, a vida continua sendo nutrida pelas utópicas esperanças de que outro mundo é possível” (*idem*, p 411).

De acordo com Luiz Augusto Passos (2010), se a nossa humanização está atrelada à leitura do mundo, “o educador não poderá se omitir de, também ele, comunicar sua leitura do mundo; tornando claro que não existe uma única leitura possível. Há tantos mundos quanto

leituras possíveis dele (polissemia). Leitura alguma, entretanto, é definitiva, terminal” (*idem*, p. 296).

Enfim, podemos dizer que a educação em espaços de privação de liberdade configura um campo aberto a reflexões e indagações; e praticar os princípios e preceitos da educação popular, como nos orienta Freire, mostra-se desafiador frente aos vários entraves que vislumbramos pelo caminho. Contudo, de uma coisa temos certeza: é preciso assegurar o direito à educação escolar aqueles que se encontram em situação de vulnerabilidade, incluindo a população carcerária como pertencente a esse grupo. São pessoas, em sua maioria, pobres, negras, com baixa escolaridade, que não tiveram assegurados os seus direitos sociais mais básicos, como, por exemplo, saúde, trabalho, moradia, educação, cultura, entre outros; configurando uma classe de oprimidos frente ao poder da classe dominante e, por sua vez, opressora. Sobre o assunto, Godinho, Julião e Onofre (2020, p.15) abordam a educação problematizadora no seguinte sentido,

Como possibilidade de os oprimidos desenvolverem um pensamento crítico sobre as situações-limite, que marcam seu cotidiano e sua realidade. A conscientização se constitui em mecanismo de desvelar as situações existenciais opressoras com base em uma pedagogia da denúncia dessas situações-limites e em uma pedagogia do anúncio de um inédito viável a ser experimentado.

Ademais, reconhecem os autores (2020) o fato de Freire ter captado as situações-limite dos dias atuais, marcados pela sobreposição de classes, por relações baseadas no autoritarismo, na opressão, em processos desumanizadores, sendo que essa conscientização estaria relacionada a uma pedagogia que denuncia as situações-limite e uma pedagogia que anuncia um inédito viável; assim, “o inédito viável anuncia o sonho utópico [...] o anúncio de generosidade, de humanismo e de esperança de futuro” (*idem*, p. 15).

Por fim, acreditamos na possibilidade de se concretizar esse sonho, de se caminhar e quiçá correr no sentido de experimentar desse futuro, de um futuro que se contrapõe à visão e ao entendimento da grande maioria da sociedade acerca desses jovens e adultos em situação de privação de liberdade, que os considera como não sujeitos de direitos, não sendo diferente em relação ao direito à educação, previsto no Artigo 5 da Constituição Federal. Esse direito que nasce no ordenamento jurídico como sendo fundamental, inalienável e indisponível, tem também como essência o fato de ser inerente à condição do ser humano, reconhecido como um ser dotado de dignidade. Essa educação que tem sua origem na Constituição Cidadã, como acabamos de mencionar, não pode ser entendida e nem praticada com o objetivo de alcançar a

“docilidade dos corpos”, não é disso que trata a educação na qual acreditamos; pelo contrário, estamos aqui a apregoar uma educação dialógica, que permita ao indivíduo o exercício pleno de sua cidadania, uma educação como exercício de autonomia e de criticidade, como prática da liberdade. A educação popular, problematizadora, ao permitir ao indivíduo a consciência do mundo e de si mesmo, também lhe permitirá romper com a visão acomodada/ fatalista acerca da história e da sociedade e o impulsionará, como sujeito, a caminhar, a sair ao encontro e na busca por ser mais, fazer mais, encontrar mais; sendo que aí reside a ideia de Paulo Freire no sentido de uma educação que liberta.

De fato, a educação liberta o homem e a mulher de viverem escravos, acreditando em um determinismo biológico e social, cegos na crença de que a realidade é imutável e na aceitação da normalização dos mecanismos de opressão. Acreditamos nessa função social da educação, baseada no respeito, na horizontalidade e no reconhecimento de que todos nós, homens e mulheres, somos igualmente sujeitos de direitos, deveres e jamais objetos uns dos outros. Assim, uma educação que transita pelo diálogo é aquela que reconhece os diferentes saberes uns nos outros, reconhece o protagonismo individual, baseado nas experiências de vida de cada um, muitas vezes, marcado pela classe social, pela raça, pelo gênero e outros.

A pedagogia do oprimido é um marco importante para a educação, sobretudo, para a educação em espaços de privação de liberdade, porque traz à luz a consciência acerca das relações de opressão que encontramos presentes na nossa sociedade, sobre os processos de desumanização que passam despercebidos na rotina do dia a dia, mas que acabam por sobrepujar a figura humana como sujeito de direitos. Se, por um lado, a pedagogia do oprimido revela esse lado opressor existente em uma sociedade de classes, por outro, ela também propaga uma educação com os olhos voltados à valorização dos educandos e educandas, no sentido de promover a consciência deles(as) acerca da sua condição humana, de serem, acima de tudo, sujeitos de direitos, independente do seu “status”, de estarem ou não privados no seu direito de liberdade.

Enfim, a pedagogia do oprimido caminha na contramão dos processos que buscam a alienação do homem em relação a seu meio e a si mesmo, que negam a identificação dos seres humanos como pessoas, que afirmam a lógica da coisificação humana. E a educação popular, como prática social, acaba por romper com esse paradigma opressor, ao anunciar e contribuir para o alcance da autonomia individual, impulsionando o homem e a mulher, dotado (a) ou não do seu direito de ir e vir, a assumirem o protagonismo da sua história.

Por fim, a pedagogia do oprimido traz o anúncio da educação como meio de libertação; e não seria diferente em se tratando de jovens e adultos e situação de privação de liberdade, tendo em vista que essas pessoas, ainda que limitadas no seu direito de ir e vir, podem se tornar livres no seu direito de ser.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Direito penal chama para si a função de defender a sociedade por meio da proteção dos bens jurídicos mais importantes, essenciais, frente à lesão ou ao perigo de lesão desses mesmos bens. Dessa forma, o direito deveria alcançar indistintamente todos os cidadãos, seja enquanto titulares desses bens jurídicos que foram objeto de lesão, bem como enquanto sujeitos das ações lesivas e, portanto, mercedores de sua reprimenda. Contudo, podemos perceber, quando analisamos o Direito Penal mais a fundo, que as suas leis e a sua aplicabilidade não são iguais para todos, que existe um mito de igualdade real que não ultrapassa as barreiras da formalidade, porque, na prática, deparamo-nos com um direito penal seletivo e fragmentário.

Assim, arriscamo-nos a dizer que, além de a lei penal não alcançar, de maneira igual, a todos, tendo em vista que o estereotipo de criminoso é partilhado também de maneira desigual entre os cidadãos, a punição, quando ela ocorre, também se faz em intensidades diferentes, em conformidade com as características individuais do sujeito. Assim, o direito acaba atuando no sentido de manter e garantir uma ordem social sabidamente desigual, legitimando a sobreposição de classes, os interesses de grupos específicos e a crença de que uns são melhores do que os outros.

Essa falsa ideia de superioridade, que é fruto de um longo processo histórico, faz-se presente, de forma acentuada, nos estabelecimentos prisionais, onde é possível verificar o processo de desumanização por que passam as pessoas sentenciadas, no sentido de que elas chegam a esses espaços condenadas não somente a uma pena privativa de liberdade, mas, sobretudo, a serem tratadas como não humanas, identificadas a partir de números, sendo que, muitas vezes, esse processo de desumanização inicia-se muito antes do aprisionamento, devido à cor da sua pele e ao seu pertencimento étnico-racial, à sua condição social; outras vezes; em virtude do gênero, da sexualidade, do local de moradia e outros mais.

O Brasil hoje assume a posição de um dos países com a maior população carcerária do Mundo, liderando a terceira colocação, dando sequência aos Estados Unidos e à China. Essa realidade de superlotação carcerária não pode ser abordada isoladamente, ela vem acompanhada de vários malefícios que precisam ser igualmente considerados, como, por exemplo, a ausência de infraestrutura, os maus tratos, a violência, o descaso, a proliferação de doenças, a ausência de profissionais habilitados para as diversas prestações de serviços que se mostram, nesse contexto, necessárias, as mortes, as rebeliões, os motins, as disputas internas, a segurança local, a estigmatização, a seletividade do sistema e outros. Nesse sentido, quantos infortúnios são

gerados a partir do crescimento da população carcerária, de forma que uma resposta, no sentido de minorar o avanço desse contingente, torna-se necessária e urgente.

Verificamos, ao longo da pesquisa, uma relação forte entre a quantidade de pessoas em situação de encarceramento e o alto índice de reincidência, revelando ser indispensável um olhar atento no sentido de encontrar saídas a fim de minorar esses índices, que geram reflexos no montante global de pessoas presas. Assim, diante desse cenário, apresentamos a educação escolar para jovens e adultos em situação de privação de liberdade como instrumento de emancipação do indivíduo, como direito constitucional inerente à sua condição humana, mas, acima de tudo, como prática da liberdade.

A ideia da educação no ambiente prisional ganha mais fôlego quando compreendemos a sua relação com aquilo que a própria lei dispõe sobre a finalidade da pena, a busca pela (re) socialização do preso e a sua (re) integração social. Dessa forma, podemos pensar a educação escolar, nesse contexto, como caminho e possibilidade a fim de favorecer a adaptação futura do preso à sociedade livre, evitando assim o seu retorno à vida no cárcere. Importante é esclarecer novamente que, quando mencionamos como um dos fins da pena a ressocialização do indivíduo ou a sua reintegração social, não estamos querendo dizer que, enquanto preso, esse mesmo indivíduo não se socializa, muito menos que os estabelecimentos prisionais seriam espaços alheios à sociedade; pelo contrário, as expressões utilizadas se dirigem apenas à distinção entre a sociedade intramuros e a sociedade livre.

Assim, buscamos, por meio dessa pesquisa, destacar a importância da educação, no contexto prisional, como recurso para a diminuição da criminalidade, ou seja, entendendo que a educação caminha, lado a lado, com o processo de ressocialização do indivíduo que se encontra preso, de forma que reconhecemos também o significado e o valor da escola no contexto prisional. Contudo, enfatizamos, ao longo das várias páginas ora escritas, que a presença da escola, por si só, em nada resolve os desafios enfrentados pela educação escolar nesses espaços, pois a função social à qual ela se destina não é possível de ser aferida pela simples presença dos professores em sala de aula, bem como pela aptidão dos alunos quanto à leitura e à escrita. Aliás, é preciso combatermos esse mito de que educação e escola se confundem, de que a oferta de educação e a de alfabetização se referem à mesma proposta. Isso não é verdade, a educação passa sim pelo processo da alfabetização, mas não se esgota aqui, sendo certo que, não raras vezes, encontramos inúmeras pessoas alfabetizadas vivenciando situações extremamente opressoras, o que nos leva a crer na insuficiência do domínio da leitura e da escrita, mas também da necessidade de este vir acompanhado de uma leitura crítica de

mundo. O mesmo raciocínio vale para a presença da escola nesse contexto que, por si só, não representa garantia alguma, porque existem escolas e escolas, da mesma forma que existem práticas e práticas educativas, as que escravizam e as que libertam, de modo que a presença da escola tem o seu valor sim, o seu valor como espaço para se praticar uma educação humanizadora, mas a sua presença não é garantia de que isso vá, de fato, acontecer. Por essa razão, precisamos de mais, precisamos da escola, precisamos dos professores/ educadores, precisamos das práticas educativas, enfim, precisamos acreditar e praticar uma educação que seja verdadeiramente transformadora nos espaços de privação de liberdade; caso contrário, ficaremos apenas alimentando o crescimento demasiado da população carcerária, assistindo à degradação das prisões e ao enjaulamento do ser humano, desconsiderando todas as condições mínimas necessárias ao cumprimento digno da sua pena.

Seguindo esse raciocínio que apregoa a educação escolar no contexto prisional como prática social transformadora que vai muito além do domínio da leitura e da escrita, deparamo-nos com um desafio quando esbarramos na cultura prisional, que, recheada de violência e opressão, caminha no sentido de escravizar esse mesmo indivíduo que a educação, por sua vez, almeja libertar. É nesse sentido que seguimos os passos de Onofre (2015) e expomos os paradoxos existentes entre a educação *na* prisão e a educação *da* prisão. A primeira, voltada à escolarização, à formação e à qualificação das pessoas que se encontram em estado de privação de liberdade, a fim de possibilitar um retorno mais digno delas à sociedade extramuros. Por essa razão, a educação escolar, nesse contexto, deve oportunizar a essas pessoas a aquisição de conhecimentos, princípios, valores, nutrir-se de saberes e práticas que irão servir de subsídio para que, ao retornarem ao convívio social amplo, possam elas exercer a sua cidadania. A educação, nesse período de tempo em que a pessoa se encontra reclusa, deve ou deveria se apresentar como instrumento de (re) construção de sua cidadania. Por outro lado, a educação da prisão, do cárcere, diz respeito às práticas que acontecem nesses espaços, no sentido de coagir o indivíduo preso a submissão e aceitação das regras locais por questão até mesmo de sobrevivência. Refere-se à cultura interna dos estabelecimentos prisionais, que acaba por contaminar não somente aqueles que se encontram encarcerados, como, muitas vezes, os profissionais e todos aqueles que ali transitam.

Assim, verificamos os vários conflitos apresentados pela literatura e que precisam ser enfrentados nesse ambiente, a fim de que a educação escolar para jovens e adultos em situação de privação de liberdade ultrapasse a folha de papel e deixe de ser apenas um direito subjetivo e abstrato, distante, para se tornar real e efetivamente praticado. É diante desse cenário que

buscamos, ao longo da pesquisa, responder à seguinte questão: é possível que em um ambiente com características tão opressoras como os estabelecimentos prisionais, a escola atinja a sua função social no sentido de ser instrumento de transformação na vida daqueles que ali se encontram?

Na busca pela nossa resposta, abordamos vários pontos, como a forma como o processo educacional se configura nesse ambiente, a sua origem, os principais desafios para o acesso à educação na visão dos profissionais que ali atuam, bem como dos indivíduos presos, e outros, sempre tendo em vista o nosso objetivo geral de verificar *se* e *como* a educação escolar, desenvolvida em espaços de privação de liberdade, cumpre a função social de ser instrumento de transformação na vida dos jovens e adultos que ali se encontram. Para alcançar esse objetivo proposto e dado que não tivemos acesso direto a instituições prisionais, recorreremos à pesquisa bibliográfica e à análise documental, pelas quais foi possível refletir criticamente sobre a educação escolar desenvolvida nesses espaços.

Por necessidade de se buscar um método que desse suporte ao nosso trabalho investigativo, recorreremos à hermenêutica, muito usual no Direito, área de formação e atuação da pesquisadora. Fizemos, assim, leituras detalhadas do material em estudo, explorando a linguagem e o contexto inerentes a cada texto, lançando-lhes questionamentos que nos permitiram extrair camadas de significados.

Quanto ao referencial teórico, inspiramo-nos em obras de Paulo Freire e de autores/as com ele identificados(as). Em tais obras, entende-se a educação como prática social, processo contínuo e permanente de transformação, tendo em vista que todos nós somos marcados pelo fato de sermos inacabados, inconclusos, inseridos em um processo de construção e reconstrução constante, no qual nos educamos a todo tempo e em todos os lugares, por meio das relações que estabelecemos no mundo e com o mundo. Dessa forma, mesmo como ser relacional que é, orientado a agir de forma reflexiva, o homem pode assumir, no mundo, uma posição de acomodação e silêncio, escravizado pela própria história, ou poderá ele se arvorar como agente transformador da realidade, sendo este o lugar para o qual a educação, como prática social transformadora, almeja conduzir o indivíduo. É este o lugar onde é possível praticar a liberdade, onde a pessoa, em gozo ou não do seu direito de locomoção, compreende não ser mais refém das circunstâncias que a cercam, da realidade que a aprisiona e de todos os seus entornos.

É com base nesse entendimento que compreendemos a necessidade de a educação escolar para jovens e adultos em situação de privação de liberdade ser voltada a proporcionar ao indivíduo preso aprendizagens significativas não só para o presente, mas também, acima de

tudo, para o momento do seu retorno à sociedade livre, aprendizagens direcionadas a promover no indivíduo preso a consciência de que é possível sim alterar a sua rota, sobretudo, aprendizagens que o impulsionem nesse sentido.

Assim, quando defendemos a educação escolar nesses espaços privativos de liberdade, não estamos defendendo, como já foi dito, tão somente a presença da escola ou dos professores em sala de aula, não estamos questionando apenas a sua infraestrutura ou a falta dela, pois não se trata de oferecer uma educação qualquer para qualquer um ou uma educação de segunda para pessoas igualmente consideradas de segunda categoria. Na verdade, quando defendemos a educação escolar como instrumento de promoção do indivíduo, de qualquer indivíduo, mas especificamente aqui, do indivíduo que se encontra preso, estamos apregoando a educação como caminho rumo à sua emancipação enquanto ser social, voltada ao seu pleno desenvolvimento como pessoa, que favoreça o exercício do seu direito de cidadania e que, acima de tudo, oportunize o direito de liberdade, que em nada se confunde com o fato de estar ou não em situação de encarceramento. É nessa perspectiva que atrelamos a educação escolar à sua função social.

Seguindo esse raciocínio, constatamos a necessidade de que o processo educativo considere a realidade do seu contexto, no nosso caso, do ambiente prisional, bem como o seu público alvo que são os jovens e adultos, e a situação na qual se encontram, encarcerados. Contudo, é importante destacar que o fato de estarem sujeitos a uma sentença penal condenatória que os submete à privação da liberdade, em nada os diminui enquanto sujeitos de direitos, pois encontram-se restritos tão somente do seu direito de locomoção, permanecendo com todos os demais direitos e garantias alicerçados na sua condição de pessoa humana; a exemplo, o de ser tratado com dignidade, ainda que dentro de um estabelecimento prisional. Em outras palavras, o fato de estarem presos não anula a sua condição de ser humano, pois não se trata de favor, mas de direito.

Dessa forma, diante de um conjunto de direitos e garantias que lhes são assegurados pela Constituição Federal e por outras várias legislações, destacamos o direito à educação, que precisa ser compreendido, e bem compreendido, a partir dessa ideia de direito e não de benevolência ou de cortesia concedida pelo Estado, sob pena de afastarmos até mesmo a possibilidade de se exigir dos órgãos públicos a sua prestação, diante de uma realidade em que apenas a uma minoria de presos, menos de dez por cento, é disponibilizado o seu acesso.

Assim, é tempo de repensarmos a educação escolar associada aos fins da pena e apresentar uma educação que seja socialmente relevante para esses jovens e adultos que se

encontram temporariamente privados do seu direito de liberdade. É tempo de nos importarmos com a necessidade de conhecer quem são essas pessoas, de olharmos para elas, despidos de qualquer preconceito, compreendendo que a educação, como processo de transformação social, visa ao pleno desenvolvimento da pessoa e o seu preparo para o exercício da cidadania. É tempo sim de direcionarmos a educação escolar para o seu fim, não apenas observando o seu público alvo, mas, sobretudo, considerando também o seu contexto e as suas peculiaridades, pois, somente assim, estaremos aptos a experimentar a educação como forma de inclusão social nesses espaços e não como uma ferramenta que perpetua uma exclusão social pré-existente.

É certo que, estamos diante de uma realidade, muitas vezes, tida como incompreensível; o que justifica o nosso esforço e empenho em conhecermos ainda mais desse contexto com características tão complexas, onde conseguir espaço para uma educação humanizadora, problematizadora se mostra extremamente desafiador. Desafiador, sim, mas é possível.

Desafiador, sim, desenvolver práticas pedagógicas voltadas à promoção do ser humano. Desafiador, sim, orientar essas práticas a fim de funcionarem como agentes facilitadores para que esses indivíduos sejam reinseridos na sociedade. Desafiador, sim, apregoarmos a função social da educação escolar em espaços de privação de liberdade quando nos deparamos com o estigma e o preconceito que circundam esse contexto. Desafiador, sim, em espaços com características de hostilidade e opressão, experimentar de práticas que fomentem os valores e os ideais emancipatórios e que permitam ao recluso um olhar de esperança quanto ao futuro. Desafiador, sim, substituir o discurso e os comunicados pela prática do diálogo e pelas comunicações. Desafiador, sim, compreender que não se trata de um benefício a ser conquistado ou de um favor concedido pelo Estado, mas, sobretudo, de um direito constitucional. Desafiador, sim, abordar a educação como ato de liberdade para aqueles que se encontram temporariamente presos. Desafiador, sim, trabalharmos a conscientização em uma realidade dominada pela domesticação. Desafiador, sim, almejarmos que os homens sejam autores da sua própria história em um contexto em que a maioria deles se encontra na posição de objetos uns dos outros. Desafiador, sim, experimentar, nesses espaços, de uma educação corajosa, que propicie ao indivíduo preso a reflexão sobre si mesmo e sobre o mundo, assegurando-lhe a oportunidade de fazer escolhas pautadas na criticidade. Desafiador, sim, almejar uma educação que aperfeiçoe a consciência crítica em um momento no qual muitas vezes, esmaga-se em nome da educação, doutrina-se em nome da educação, escraviza-se em nome da educação. Desafiador, sim, mas é possível. Constitui, pois, todo esse âmbito um contexto desafiador sim, no entanto possível.

Durante as nossas pesquisas, interessamo-nos em conhecer os principais desafios identificados pelos profissionais da educação, enquanto atuantes nos estabelecimentos prisionais, e não nos descuramos também de buscar a visão dos próprios presos sobre a escola e as práticas educativas nesse contexto. Conseguimos perceber a relevância do papel dos educadores no sistema prisional, sendo válido todo o questionamento que se fez e que se faz, nos dias de hoje, acerca dos benefícios de disponibilizar cursos de formação voltados especificamente para esse ambiente, visto que existem várias diferenças quando se compara o contexto educacional em um espaço de privação de liberdade e o espaço escolar fora da prisão.

Ademais, entendemos que essas mesmas diferenças devem ser consideradas ao se estabelecer a metodologia a ser empregada nesses processos educativos, compreendendo a necessidade de práticas voltadas a promover esses jovens e adultos em situação de privação de liberdade no desenvolvimento de suas habilidades, viabilizando melhores condições, a fim de serem reinseridos em sociedade. Em outras palavras, defendemos uma educação emancipatória, com propostas de ressocialização do indivíduo condenado, em detrimento de uma educação pautada no autoritarismo, que, por vezes, cega, aliena e aprisiona o indivíduo.

É nesse sentido que a educação, que, na nossa legislação, apresenta-se como direito de todos e um dever do Estado, não pode ser tratada de qualquer forma, de maneira simplista, sob pena de chamarmos de educação aquelas práticas que mais se assemelham à dominação, à sujeição, direcionadas a adestrar pessoas, castrar-lhes qualquer pensamento ou posicionamento crítico, voltadas à produção de pessoas obedientes, ou de corpos dóceis e submissos conforme o entendimento de Foucault (1987). Dessa forma, podemos dizer que existem práticas e práticas educativas, aquelas direcionadas a escravizar os indivíduos e aquelas orientadas a promover-lhes a liberdade. E o grande desafio é identificar qual dessas práticas vem sendo apreendida nos espaços de privação de liberdade a pretexto de assegurar que esse direito constitucional alcance verdadeiramente a todos.

Por essa razão, buscamos tratar a Educação de Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade, enfatizando a necessidade de se compreender o seu conceito atrelado à sua função social, para não correremos o risco de que ela em algum momento, fosse confundida, como dissemos em momento anterior, com a alfabetização, ou se reduzisse à presença da escola ou dos professores nesse contexto. Como também já mencionado, a educação se refere a muito mais do que saber ler e escrever e, nesse sentido, trazemos à tona conceitos, princípios e valores da educação popular, vislumbrando nela um lugar de acolhimento para esses jovens e adultos em situação de privação de liberdade.

A educação popular é uma forma de educação marcada pela horizontalidade e pela dialogicidade. Trata-se de uma educação que respeita os saberes dos educandos, da comunidade e se vale desses saberes prévios e dos seus interesses como matéria-prima para o ensino e a aprendizagem. Assim, essa metodologia que se vale de conceitos pautados em princípios freireanos, como ética, solidariedade, amorosidade, esperança, transformação social e outros, compreende a importância de valorizar as experiências dos estudantes, inclusive do estudante preso, o seu cotidiano, ou seja, a importância de se reconhecer a identidade cultural de cada um e, a partir disso, da realidade, construir, por meio do diálogo, alunos críticos, integrados na coletividade, empenhados na transformação da social.

Podemos dizer que uma das vantagens dessa modalidade de educação, em se tratando de jovens e adultos, é justamente o fato de que, ao considerar a realidade socioeconômica e cultural dos estudantes e o mundo no qual estão inseridos, afasta destes a sensação de encontrarem-se fora do mundo, ou seja, afastados da sociedade. No Brasil, Paulo Freire foi um dos principais propagadores desse método que compreende o propósito da educação no sentido de conscientizar os alunos, sobretudo, aqueles que integram os grupos de maior vulnerabilidade social, como no caso dos jovens e adultos em situação de privação de liberdade, promovendo-lhes a capacidade de compreender a situação de opressão em que se encontram, bem como de agir em favor da própria libertação.

É esse olhar freireano que nos leva a crer na necessidade de estimular o processo de alfabetização de jovens e adultos a partir de debates em torno de suas vivências, valendo-se da curiosidade, por meio de palavras que compõem a realidade desses alunos. São essas palavras, que, uma vez decodificadas, permitir-lhes-ão a aquisição da palavra escrita e a compreensão do mundo, ou seja, é uma visão que entende que o ponto de partida do processo educacional é a realidade do aluno. No nosso caso, é preciso entender que, em se tratando de jovens e adultos em situação de privação de liberdade, a origem do processo educacional envolve o contexto prisional e todas as suas especificidades.

Partilhamos do mesmo entendimento do autor, a educação que transforma tem origem em saberes construídos e reconstruídos via relação dialógica entre educadores e educandos, como já foi dito anteriormente, mediante a problematização, possibilitando a estes tornarem-se cidadãos autônomos, questionadores, emancipados, livres. É nesse sentido que precisamos compreender a educação em espaços de privação de liberdade; contudo, reconhecemos, por tudo que foi exposto, a dificuldade em estabelecê-la nesse contexto que prima, muitas vezes, pelo silêncio, pelo emudecimento do preso, pela sua coisificação, pela manutenção da

consciência intransitiva, pela verticalidade das relações, pelos discursos e pelas prescrições em detrimento da discussão criadora e dos debates criativos.

Como tivemos a oportunidade de mencionar, inspiramo-nos muito nas lições de Paulo Freire e não poderíamos deixar de destacar, ao final, um de seus apontamentos que mais nos chama a atenção enquanto educadores, quando ele diz que “ditamos ideias. Não trocamos ideias. Discursamos aulas” (Freire, 2020a, p.127). Uma colocação fantástica que, em muito, retrata o uso da educação como forma de manipulação, de doutrinação, muito comum nos estabelecimentos prisionais onde se prima pelo controle, pela vigilância, pelo monitoramento, pela ordem, pela disciplina e pela sobreposição das relações em detrimento do relacionamento, dos debates, dos diálogos e das descobertas.

Acreditamos que a educação, como prática da liberdade, só cumpre a sua função social quando o educando passa a ter condições de ler e escrever a própria vida, de biografar a sua existência e é, por isso que devemos lutar, para que, via educação escolar, esses jovens e adultos em situação de privação da liberdade adquiram a mínima criticidade para interpretar os seus entornos e não se acomodarem à situação/ realidade que os oprime, presos à força dos seus opressores. Precisamos acreditar na humanização das relações, no propósito de vida desses jovens e adultos encarcerados ao assumirem a condição de serem criadores, recriadores e modificadores de história.

É, pois, possível que a educação escolar cumpra a sua função social em espaços de privação de liberdade? Acreditamos que, a despeito de todas as singularidades presentes nos espaços prisionais, é possível sim, com muito engajamento, experimentar ali de uma educação transformadora. Não cremos que seja fácil romper com todas as barreiras que se levantam ao longo do caminho; pelo contrário, existem vários paradigmas que, nesse contexto, precisam ser rompidos, vários conceitos que precisam ser urgentemente abandonados, vários estigmas que já não fazem mais sentido, a começar pelas relações de dominação que ali se estabelecem, muitas vezes, em nome da própria educação.

Nesse sentido, apesar de todos os desafios e paradoxos, acreditamos nos benefícios da educação problematizadora, humanizadora e transformadora nos espaços de privação de liberdade, acreditamos na possibilidade de que ela alcance a sua função social na vida dos jovens e adultos que ali se encontram, acreditamos que é possível, com coragem, muita coragem, fazer da educação escolar, nesses estabelecimentos, um espaço de encontro, de diálogo e de aprendizagem mútua.

Assim, ainda que, nos dias atuais, o que vemos não seja exatamente o que gostaríamos de ver, ainda que a realidade e as circunstâncias não sejam favoráveis, ainda que, muitas vezes, deparemo-nos com práticas que tendenciam pela manutenção de duas categorias divididas pelo aprisionamento, práticas que inibem o pensar humano, a reflexão, a inovação e tudo o mais que possa levar o homem a conscientizar-se do seu papel social, ainda assim, podemos nos engajar como educadores que somos, chamando à existência aquilo que ainda não existe, avaliando e reavaliando o valor e a finalidade que temos atribuído à educação escolar e caminhar, nesse sentido, com intencionalidade, amor, coragem, humildade e muita esperança para que, nesse lugar sem recurso aparente, onde transborda a violência e a opressão, a educação escolar cumpra a sua função social de ser instrumento de transformação na vida desses jovens e adultos em situação de privação de liberdade.

Por fim, acreditamos também na necessidade de rechaçar qualquer crença limitante que venha acompanhada de um determinismo que condene todos aqueles que passam ou passaram pelo sistema prisional, para enxergar a história que existe por detrás do ser, não no sentido de excluir a responsabilidade pessoal pelo ato praticado, mas no de que, como educadores e não como juízes, possa-se viabilizar, por meio da educação escolar, um espaço para que essas pessoas possam experimentar de uma prática transformadora e humanizada.

REFERÊNCIAS

- ADAMS, Telmo. Solidariedade. *In*: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; Zitkoski, Jaime José (Org.). *Dicionário Paulo Freire*, 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- ALMEIDA, Cristóvão Domingos; STRECK, Danilo. Pergunta. *In*: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; Zitkoski, Jaime José (Org.). *Dicionário Paulo Freire*, 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Ações de Formação em EJA nas Prisões: o que pensam os professores do sistema prisional do Ceará? *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 38, n.1, p. 179-204, jan./mar. 2013.
- ANUÁRIO DE SEGURANÇA PÚBLICA. População carcerária volta a aumentar, mas déficit de vagas diminui. *Revista Consultor Jurídico*, 10 de julho de 2022. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2022-jul-10/populacao-carceraria-volta-aumentar-deficit-vagascai?imprimir=1>. Acesso em: 24 mar. 2023.
- BASTOS, Fabiana. *Minha vida compartilhada em reflexões*, 1 ed. Uberlândia: Sal Editora, 2022.
- BECCARIA, Cesare. *Dos delitos e das penas*. Trad. José Cretella Jr.; Agnes Cretella. 2.ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1999.
- BENDER, Marcilei da Silva; BERTICELLI, Ireno Antônio. Os “corpos dóceis” e as instituições socioeducativas. *Perspectiva*, Florianópolis, v.38, n. 3, p. 01-13, jul./set. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/65470/pdf>. Acesso em: 10 jun. 2022.
- BESSIL, Marcela Haupt; MERLO, Álvaro Roberto Crespo. A Prática Docente de Educação de Jovens e Adultos no Sistema Prisional. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v.21, n. 2, p. 285-293, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/j97tMQkWLLvtQgBHqLF56hf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jun. 2022.
- BOMBOSSARO, Luiz Carlos. Hermeneutica. *In*: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; Zitkoski, Jaime José (Org.). *Dicionário Paulo Freire*, 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- BOTELHO, Vinícius. O Brasil gasta quatro vezes mais com sistema prisional em comparação com educação básica. *Jornal da USP – Universidade de São Paulo*. Edição de 19/05/2022.
- BRASIL. Conselho Nacional de Justiça – CNJ. O encarceramento tem cor, diz especialista. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/o-encarceramento-tem-cor-diz-especialista> . Acesso em: 05 jun. 2023.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República.

BRASIL. *Decreto Presidencial n. 7626 de 2011*. Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional. Brasília, DF, 2011.

BRASIL. GAPPE/UFPE/DEPEN. Relatório: Reincidência Criminal no Brasil – 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/depen/pt-br/assuntos/noticias/depen-divulga-relatorioprevio-de-estudo-inedito-sobre-reincidencia-criminal-no-brasil/reincidencia-criminal-nobrasil-2022.pdf/view>. Acesso em: 05 jun. 2023.

BRASIL. Jusbrasil. CNJ aprova Resolução que regulamenta remição de pena pela leitura em prisões. Resolução revoga Recomendação 44/2013 do CNJ. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/noticias/cnj-aprova-resolucao-que-regulamenta-remicao-depena-pela-leitura-em-prisoas/1212364416>. Acesso em: 05 jun. 2023.

BRASIL. *Lei n° 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014.

BRASIL. *Lei n° 13.840, de 5 de junho de 2019* - Nova Lei de Drogas. Altera as Leis n^{os} 11.343, de 23 de agosto de 2006 [...] para dispor sobre o Sistema Nacional de Políticas Públicas sobre Drogas e as condições de atenção aos usuários ou dependentes de drogas e para tratar do financiamento das políticas sobre drogas. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=13840&ano=2019&ato=3fckXT61keZpWT1fe>. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. *Lei n° 7.210, de 11 de julho de 1984*. Institui a Lei de Execução Penal. Brasília, DF, 1984.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB 11/2000. Dispõe sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Homologado. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 05 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CEB n° 4, de 13 de julho de 2010*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF, 2010.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Secretaria Nacional de Políticas Penais. Dados Estatísticos do Sistema Penitenciário. Disponível em: <https://www.gov.br/senappen/ptbr/servicos/sisdepen>. Acesso em: 05 jun. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil – Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei n° 12.433, de 29 de junho de 2011*. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112433.htm. Acesso em: 04 abr. 2022.

BRASIL. *Resolução CNPCP n. 3, de 11 de março de 2009*. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais. Resolução CNPCP n. 3, de 11 de março de 2009. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10028resolucao-3-2009-secadi&Itemid=30192. Acesso em: 04 jun. 2022

BRASIL. *Resolução CNPCP nº 9, de 13 de novembro de 2009*. Dispõe sobre a exigência mínima de presos por agentes em estabelecimentos penais destinados a presos provisórios e em regime fechado. Resolução CNPCP nº 9, de 13 de novembro de 2009. Disponível em: <https://www.gov.br/depen/pt-br/composicao/cnpcp/resolucoes/2009/resolucao-no-9-de-13denovembro-de-2009.pdf/view>. Acesso em: 06 jun. 2022.

BRASIL. *Resolução Nº 2, de 19 de maio de 2010*. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Diário Oficial da União, Brasília, 20 de maio de 2010, Seção 1, p. 20. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN22010.pdf?query=Brasil. Acesso em: 04 jun. 2022.

BRITO, Ana Paula Gonçalves; OLIVEIRA, Guilherme Saramago, SILVA, Brunna Alves da. A Importância da pesquisa bibliográfica no desenvolvimento de pesquisas qualitativas na área da educação. *Cadernos da Fucamp*, v. 20, n. 44, p. 1-15/2021.

CABRAL, Paula; ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano; LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. EJA e Trabalho Docente em Espaços de Privação de Liberdade, *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 45, n. 2, e966663, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/HwVQbM8r9QJLJt9mzYB86Fp/?format=pdf&lang=pt>
Acesso em: 19 out. 2022.

CANDIOTTO, Cesar. Disciplina e segurança em Michel Foucault: a normalização e a regulação da delinquência. *Psicologia & Sociedade*, Belo Horizonte, v. 24, n. spe, p. 18-24, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/gwdGTsHtp4hxNGyLhQybKcs/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22 ago. 2020.

CARVALHEIRO, Marcos Segale. Políticas Públicas Educacionais da EJA aplicadas nas unidades prisionais pós 1995. *Dia a dia educação*. Secretaria da Educação do Governo do Paraná, ago. 2010. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Pedagogia/apolpubeja.pdf. Acesso em: 02 nov. 2023.

CARVALHO, Odair França. A Educação que leva ao Trabalho – O Trabalho que leva à escola: superando a dicotomia entre educação e trabalho. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 36, n. 98, p. 79-97, jan./abr., 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/PVxfNWz88LZDns5rfm9MnfH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 fev. 2022.

CASADO, Marcos Saiande; MENEZES, Antônio Basílio Novaes de. A hermenêutica como recurso metodológico de pesquisa em história da educação. *Revista Cenas Educacionais*, Caetité, Bahia, v. 3, n. e9499, p. 1-12, 2020. Disponível em: <https://itacarezinho.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/9499/7160>. Acesso em: 03 maio 2023.

CELLARD, André. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Tradução de Ana Cristina Nasser. 3ª edição. Petrópolis- RJ: Vozes, 2008.

CUNHA, Elisângela Lelis. Ressocialização: o desafio da educação no sistema prisional feminino. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 30, n. 81, p. 157-178, mai./ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/gNNDhkSmPznGQKnr3vTm4fK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 maio 2022.

DE MAEYER, Marc. A educação na prisão não é mera atividade. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.38, n.1, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/dh4zJZ6tdWTRQmMRGDY3SvF/?format=pdf>. Acesso em: 10 jan. 2021.

DE MAEYER, Marc. Ter tempo não basta para que alguém se decida a aprender. *Em Aberto*, Brasília, v. 24, n. 86, p. 43-55, nov. 2011. (Dossiê Educação em prisões, organizado por Ireland, T.D.). Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2715/2453>. Acesso em: 10 jan. 2021.

DPLP. *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*. 2021. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/ressocializacao>. Acesso em: 31 mar. 2023.

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*, Caruaru, v3, n.5, 2017.

FERNANDES, Cleoni. Querer bem. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; Zitkoski, Jaime José (Org.). *Dicionário Paulo Freire*, 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

FERNANDES, Maíra. Brasil chegou a mais de 900 mil presos durante a Covid-19. Disponível em: www.conjur.com.br/2022-jun-08/escritos-mulher-sistema-prisional-durante-covid. Acesso em: 13 mar. 2023.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas estado da arte. *Educação e sociedade*, ano 23, n. 79, ago./2002.

FIOCRUZ. Estudo inédito analisa as causas de óbito no sistema penitenciário do RJ. *Portal Fiocruz*, Notícias. 25/03/2020. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/noticia/estudo-ineditoanalisa-causas-de-obito-no-sistema-penitenciario-do-rj>. Acesso em: 24 mar. 2023.

FISHER, Nilton Bueno; LOUSADA, Vinícius Lima. “Saber”. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; Zitkoski, Jaime José (Org.). *Dicionário Paulo Freire*, 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

FLICK, Uwe. *Desenho da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 5ªed., organizada por Roberto Machado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

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

FRANCELINO, Juliana Campos; REBOLO, Flavinês. Reflexões acerca das pesquisas denominadas estado do conhecimento. *EDUCA- Revista multidisciplinar em educação*, Porto Velho, v. 9, p. 1-14, jan./dez., 2022. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/6470/337>. Acesso em: 23 maio. 2023.

FREIRE, Ana Maria Araujo. Inédito Viável. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; Zitkoski, Jaime José (Org.). *Dicionário Paulo Freire*, 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

FREIRE, Paulo. *Educação como Prática da Liberdade*. 48ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020a.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança*. 27ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 75ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020b.

FRIEDRICH, Márcia; BENITE Anna M. Canavarro; BENITE Cláudio R. Machado; PEREIRA, Viviane Soares. Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. *Ensaio aval. pol. publ. educ.* Rio de Janeiro, v. 8, n67, p. 389-410, abr./jun. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/VCpG4Tr5KBvNkfdXj5ShtZG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 10 nov. 2021.

GADOTTI, Moacir. Realidade. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; Zitkoski, Jaime José (Org.). *Dicionário Paulo Freire*, 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

GHIGGI, Gomercindo; KAVAYA, Martinho. Profetismo. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; Zitkoski, Jaime José (Org.). *Dicionário Paulo Freire*, 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

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

GILHUS, Ingvild Saelid. Hermenêutica. *Rever*, ano 16, n. 02, maio/ago, 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/rever/article/view/29431/20504>. Acesso em: 03 maio 2023.

GODINHO, Ana Claudia Ferreira; JULIÃO, Elionaldo Fernandes; ONOFRE, Elenice Cammarosano. Desafios da educação escolar em contextos de privação de liberdade. *Ecos-Revista Científica*, São Paulo, n.52, p.1-19, jan/mar. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/17100/8292>. Acesso em: 28 jun. 2023.

GRECO, Rogério. *Código Penal Comentado*. 15ª ed., São Paulo: Editora Atlas, 2021.

GRECO, Rogério. *Sistema Prisional: colapso atual e soluções alternativas*. 4ª ed., Niterói, RJ: Editora Impetus, 2017.

HOUAISS, Antonio. *Pequeno Dicionário da Língua Portuguesa*. São Paulo: Editora Moderna, 2015.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. A leitura no espaço carcerário. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 32, n. 1, p. 111-128, jan/abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175795X.2014v32n1p111/pdf/21>. Acesso em: 10 nov. 2021.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. Educação para jovens e adultos em situação de restrição e privação de liberdade no Brasil: questões teóricas, políticas e pedagógicas. *Trabalho e Educação*, v. 26, n. 1, p. 117-134, 10 set. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9566/6812>. Acesso em 10 nov. 2021.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. Escola na ou da prisão? *Cad. Cedes*, Campinas, v. 36, n. 98, p. 25-42, jan. /abr., 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/tQrmp78mcFp47TrN4qhhtHm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 10 nov. 2021.

KOHL-SANTOS, Priscila; MOROSINI, Marília Costa. O revisitar da metodologia do Estado do Conhecimento para além de uma revisão bibliográfica. *Revista Panorâmica online*, v. 33, 2021. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/view/1318>. Acesso em: 25 jun. 2023.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes; NAKAYAMA, Andréa Rettig. O Trabalho de Professores/as em um Espaço de Privação de Liberdade. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 155-178, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/RKH5yPBvcVjLwjRf4mj4VBM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 nov. 2021.

LI, Letícia Povala; MONÇÃO JUNIOR, Reinaldo Rodrigues; COUTINHO, Vitória Cristina da Silva. Educação de jovens e adultos em privação de liberdade: reflexões a partir da pedagogia da autonomia de Paulo Freire. *Revista Educação e Ciências Sociais*, Salvador, v.4, n.7, 2021. Disponível em: <https://itacarezinho.uneb.br/index.php/cienciassociais/article/view/11309/8664>. Acesso em: 25 nov. 2021.

LIMA, João Lucas Figueiredo de; ARAÚJO, Romulo de Aguiar. O racismo institucional e a disparidade de condenações por tráfico de drogas. In: MATANZAZ, Sara Carvalho (Org.). *Direito Penal dos Silenciados*. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2023, p. 207-230.

LOPES, Karina Camargo Boaretto. *Direito e desafios: a educação no ambiente prisional*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade da Região de Joinville, Univille, Joinville, SC, 2013. Disponível em: https://www.univille.edu.br/community/mestrado_ed/VirtualDisk.html?action=readFile&file=Dissertacao_Karina_Camargo_Boaretto.pdf¤t=/Dissertacoes_turma_I. Acesso em: 19 out. 2022.

MARCÃO, Renato. *Curso de Execução Penal*. 6ª ed., São Paulo: Editora Saraiva, 2008.

MASSON, Cleber. *Direito Penal*, V.1. 16ª ed., São Paulo: Editora Methodo, 2021.

MATANZAZ, Sara Carvalho. Quem são estes silenciados e qual a relação deles com o Direito Penal? In: MATANZAZ, Sara Carvalho. (Org.). *Direito Penal dos Silenciados*. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2023, p. 17-26.

MISIASZEK, Greg William; PAULO, Carlos Alberto Torres. Ideologia. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; Zitkoski, Jaime José (Org.). *Dicionário Paulo Freire*, 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

OLIVEIRA, Carolina Bessa Ferreira. A Educação Escolar nas Prisões: uma análise a partir das representações dos presos da penitenciária de Uberlândia (MG). *Educ. Pesqui.* São Paulo, v. 39, n. 4, p. 955-967, out./dez., 2013.

OLIVEIRA, Marcos Melo. *Professores Prisionais: o que saber antes de começar a docência na prisão*. 206f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba, Uberlândia, 2018. Disponível em: <https://repositorio.uniube.br/handle/123456789/1167>. Acesso em: 19 de out. 2022.

OLIVEIRA, Maria Marly. *Como fazer pesquisa qualitativa*. 5ª ed., Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. A escola da prisão como espaço de dupla inclusão: no contexto e para além das grades. *Revista Polyphonia*, Goiânia, v. 22, n. 1, 2012. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/21212>. Acesso em: 31 mar. 2023.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. A Prisão: instituição educativa? *Cad. Cedes*, Campinas, v. 36, n. 98, p. 43-59, jan. /abr. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/3sNgrtVpNzqQHLnmZmT5QVR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 31 mar. 2022.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Educação escolar na prisão na visão dos professores: um hiato entre o proposto e o vivido. *Revista Reflexão e Ação*, UNISC, v. 17, n. 1, p. 227-244, 2009. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/836/640>. Acesso em: 11 dez. 2021.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Educação escolar para jovens e adultos em situação de privação de liberdade. Campinas, *Cad. Cedes*, Campinas, v. 35, n. 96, p. 239-255, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/QwFbptcpDjjhKkgjgZNC3r/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 nov. 2021.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano; FERNANDES, Jarina Rodrigues; GODINHO, Ana Claudia Ferreira. A EJA em contextos de privação de liberdade: desafios e brechas à Educação Popular. *Educação*, Porto Alegre, v.42, n.3, p. 465-474, set./dez. 2019. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/33770/19256>. Acesso em: 20 nov. 2021.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano; JULIÃO, Elionaldo. A Educação na prisão como política pública: entre desafios e tarefas. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p.

51-69, jan./mar. 2013. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edreal/a/V5W4MGrPhHnWn4HGnKcrs5L/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 20 nov. 2021.

ONU. Organização das Nações Unidas. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*.

Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91601-declaracao-universal-dos-direitos-humanos>.

Acesso em: 04 fev. 2022.

OSOWSKI, Cecília. Situações-limite. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; Zitkoski, Jaime José (Org.). *Dicionário Paulo Freire*, 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

PASSOS, Luiz Augusto. Leitura do mundo. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; Zitkoski, Jaime José (Org.). *Dicionário Paulo Freire*, 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

PEREIRA, Viviane Magalhães. Compreensão e tradição: a primazia do princípio da “história continuamente influente” na obra Verdade e método de Gadamer. 129 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/6560/1/2012-DIS-VMPEREIRA.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2023.

PEREIRA, Viviane Soares. Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. *Ensaio aval. publ. educ.* Rio de Janeiro, v. 8, n67, p. 389-410, abr./jun. 2010. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/VCPG4Tr5KBvNkfdXj5ShtZG/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em 10 nov. 2021.

PINI, Francisca Rodrigues. Educação Popular em Direitos Humanos no Processo de Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos: uma experiência do Projeto Mova – Brasil. *Educação em Revista*, v. 35, e214479, 2019. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/jHc5dNLjnXqTwP4V8XxrwKF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 set. 2022.

PRADO, Rodrigo Murad do. A biopolítica, o biopoder e a necropolítica criminal: governo, submissão, desgoverno e aniquilação do ser humano em nome de um totalitarismo financeiro. In: MATANZAZ, Sara Carvalho (Org.). *Direito Penal dos Silenciados*. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2023, p. 43-78.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo estado da arte em educação. *Revista diálogo educacional*, v. 6, n. 19, p. 37-50, set- dez, 2006. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v06n19/v06n19a04.pdf>. Acesso em: 10 out. 2022.

SALES, Raquel. Análise literária sobre a ressocialização do preso e os fenômenos sociais que corroboram para o comportamento delituoso do indivíduo. *Jus.com.br*, seção artigos, out. 2015. Disponível em:

<https://raquelbs.jusbrasil.com.br/artigos/241743541/analiseliterariasobre-a-ressocializacao-do-preso-e-os-phenomenos-sociais-que-corroboram-paraocomportamento-delituoso-do-individuo>.

Acesso em: 08 dez. 2020.

SANT'ANNA, Sebastião Cesar Meirelles. Reintegração Social ou Ressocialização: a visão utilitária da educação de jovens e adultos em situação de privação de liberdade. *Perspectiva*, Erechim, v. 38, n.144, p. 49-62, dez., 2014. Disponível em: http://www.uricer.edu.br/site/pdfs/perspectiva/144_451.pdf . Acesso em: 20 ago. 2020.

SAUL, Ana Maria Saul. Escutar. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). *Dicionário Paulo Freire*, 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SEIDEL, Carolina Cunha. *A Escola no Cárcere, Subjetividade entre as Grades*. 172f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/151921?show=full>. Acesso em: 19 out 2022.

SIDI Pilar de Moraes; CONTE Elaine. A hermenêutica como possibilidade metodológica à pesquisa em educação. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 12, n.4, p. 1942-1954, out/dez 2017. Acesso em: 03 maio 2023. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9270/6932>. Acesso em: 10 jun. 2023.

SILVA, Gabriel Santos. *A mão estendida ou o dedo apontado? Concepções de Docentes sobre a Escola da Prisão*. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.17771/PUCRio.acad.46781>. Acesso em: 19 out. 2022.

SILVA, Lucas Lourenço. *O Direito à Educação Escolar: uma realidade entre grades*. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2017. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/3744>. Acesso em: 19 out. 2022.

SILVA, Roberto da, A Eficácia Sociopedagógica da Pena de Privação de Liberdade. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 33-48, jan./mar. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/94FCXQTVJcnxZdNcrbhZfvs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 15 jan. 2022.

SINGER, Helena. Durkheim: A Educação como fator de normatização. In: SINGER, Helena. *República de crianças: uma investigação sobre experiências escolares de resistência*. São Paulo: Editora Hucitec, 1997.

SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes; NONATO, Eunice Maria Nazareth; FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. Cenários da Educação de Mulheres Jovens e Adultas em Situação de Privação de Liberdade no Contexto Brasileiro. *Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ*, Rio de Janeiro, v. 28, n. 108, p. 811-832, jul./set. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/fYHHJGBXxnPDQGqCSfPDCDz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2022.

SOUZA, Tiago Zanquêta de; OLIVEIRA, Maria Waldenez de. Educação, Cultura e Conscientização: apontamentos para a Educação Popular. In: ARAÚJO, Renan Soares de; CRUZ, Pedro José Santos Carneiro (Orgs). *Educação Popular e Práticas Sociais: ação, processo formativo e construção do conhecimento*. João Pessoa: Editora do CCTA, 2018.

STRELHOW, Thyeles Borcarte. Breve história sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 38, p. 49-59, jun. 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639689/7256>. Acesso em: 10 jan. 2022.

TASONIERO, Gustavo. *A Educação nas Prisões: um estudo sobre a perspectiva de Emancipação Humana*. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2018. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNIOESTE-1_52e8033f75f4e70eff4c096db8840a22. Acesso em: 18 out. 2022.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Atlas, 1987.

TROMBETTA, Sérgio; TROMBETTA, Carlos. Inacabamento. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; Zitkoski, Jaime José (Org.). *Dicionário Paulo Freire*, 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010a.

TROMBETTA, Sérgio; TROMBETTA, Carlos. Vocação Ontológica. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; Zitkoski, Jaime José (Org.). *Dicionário Paulo Freire*, 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010b.

VIEIRA, Elizabeth de Lima Gil. *A constru o da memória da cultura escolar prisional: uma análise do espaço, das práticas pedagógicas e das intera es no Colégio Estadual Mario Quintana*. 241 f. Tese (Doutorado em Memória Social) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <http://www.repositoriobc.unirio.br:8080/xmlui/bitstream/handle/unirio/11560/Tese38.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 19 jun. 2023.

VIEIRA, Elizabeth de Lima Gil. A Cultura da Escola Prisional: entre o instituido e o instituinte. *Educa o e Realidade*, Porto Alegre, v. 38, n.1, p. 93-112, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/b8WtyLXhVVBj8SGqghXFVVR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2023.

YIN, Robert K. *Pesquisa qualitativa do início ao fim*. Porto Alegre: Editora Penso, 2016.

ZITLOSKI, Jaime. Fatalismo/Fatalidade. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; Zitkoski, Jaime José (Org.). *Dicionário Paulo Freire*, 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.