

## Educação formal em espaço prisional: narrativas, reflexões e potencialidades

Formal education in prison space: narratives, reflections and potentialities

Guilherme Hammarstrom Dobler<sup>1</sup>

Marcele Homrich Ravasio<sup>2</sup>

Eva Teresinha de Oliveira Boff<sup>3</sup>

Vidica Bianchi<sup>4</sup>

**Resumo:** O estudo estruturou-se a partir da análise *in loco* de relatos, de educandos, registrados nos diários de bordo de docentes no Núcleo de Educação de Jovens e Adultos Agente Penitenciário Jair Fiorin, localizado na Penitenciária Modulada de Ijuí-RS. Os resultados obtidos apontam para a necessidade de intensificar práticas pedagógicas direcionadas aos educandos privados de liberdade. Tais ações devem se pautar no diálogo que pontua as experiências e vivências dos discentes como cidadãos. Essas experiências compartilhadas são constitutivas de conhecimento e cultura, e fazem com que o aprendizado circule entre as partes envolvidas nos processos de ensino e de aprendizagem. É possível entender que a educação formal em espaço prisional encontra limitações, mas emerge como uma possibilidade real de reintegração dos sujeitos envolvidos na sociedade a partir da chamada educação popular.

**Palavras-chave:** Currículo; Educação de Jovens e Adultos; Educação Prisional; Pessoas Privadas de Liberdade.

**Abstract:** The study was structured based on the on-site analysis of reports, of students, registered in the teachers' logbooks at the *Núcleo de Educação de Jovens e Adultos Agente Penitenciário Jair Fiorin*, located in the Penitentiary of Ijuí-RS. The results obtained point to the need to intensify pedagogical practices aimed at students deprived of their liberty. Such actions must be based on the dialogue that punctuates the students' experiences and experiences as citizens. These shared experiences are constitutive of knowledge and culture, and make learning circulate among the parties involved in the teaching and learning processes. It is possible to understand that formal education in prison space has limitations, but it emerges as a real possibility of reintegrating the subjects involved in society from the so-called popular education.

**Keywords:** Curriculum; Education of Young People and Adults; Prisional Education; Persons Deprived of Liberty.

### Introdução

O problema do hiperencarceramento de jovens no Brasil é uma questão crucial em nossa sociedade, especialmente por deflagrar as situações de vulnerabilidades sociais dos presidiários, necessidade de sustento dos filhos e família, desestruturação familiar, violência e abuso doméstico-sexual (BORGES, 2018).

---

1 Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências. E-mail: ghammars@asu.edu

2 Instituto Federal Farroupilha/RS. Pós-Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências. E-mail: marcele.ravasio@iffarroupilha.edu.br

3 Doutora em Educação. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências. E-mail: evaboff@unijui.edu.br

4 Doutora em Educação. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências. E-mail: vidica.bianchi@unijui.edu.br

No país, a população prisional é de 748.009 pessoas, sendo 362.547 pessoas em regime fechado, dessas, aproximadamente 2% são alfabetizados, 5,4% possuem o ensino fundamental e 2,5% cursam ou concluíram o ensino médio (BRASIL, 2019). De acordo com essa mesma avaliação, a cada ano a população brasileira diminui, no entanto, a taxa de aprisionamento cresce exponencialmente, representada majoritariamente por indivíduos do sexo masculino e com baixo ou nenhum grau de instrução escolar.

Podemos inferir que o aumento do aprisionamento de pessoas com pouca escolarização relaciona-se ao fato de que a escola pública contemporânea não é a mesma instituição que foi pensada por Anísio Teixeira, que lutou por uma educação de qualidade e equidade, por uma escola como espaço formativo, com excelência desde os recursos físicos, até a formação e qualificação do corpo docente. Observamos que a prioridade das políticas públicas de estado não objetiva assegurar uma educação de qualidade (NUNES, 2000). Segundo Nunes (2000), nos deparamos com uma escola “mergulhada na violência das grandes cidades e que reflete a heterogeneidade socioeconômica-cultural da população”, e o que observamos é “uma escola pública de ensino fundamental para os pobres que abriga graves problemas de evasão e repetência” (p. 108)

Uma parcela muito significativa dos cidadãos brasileiros acaba sendo retirada do convívio social e passam a viver, conviver em um ambiente projetado exclusivamente para mantê-los afastados da sociedade (FOUCAULT, 1987; FREIRE, 2017). No Brasil, esses indivíduos, em grande maioria, são pessoas pobres, pretas, oriundas de um processo sócio histórico que é detalhado por Borges (2018, p. 49) como sendo composto por:

[...] ações tomadas no período objetivando o aumento da vigilância sobre os negros e pobres livres. A polícia ganha outros contornos e a vadiagem, embasada e definida por valores morais e raciais de que as “classes menos favorecidas” eram preguiçosas, corruptas e imorais, alimentavam o imaginário do que se entenderia como “crime” e da representação do sujeito que seria criminalizado, o “criminoso”.

No contexto mais recente em relação ao que esse autor apresenta sobre os primórdios da sociedade brasileira, ainda observamos os impactos sócio estruturais que afetam os sujeitos nessas condições. Oriundos de camadas mais pobres e na maioria das vezes sem oportunidades para manter a estrutura familiar, inserem-se em atividades que envolvem o crime e tornam essa atividade sua profissão (VARELLA, 1999).

Considerando esse drama do hiperencarceramento de pessoas com pouca ou nenhuma escolarização, é possível pensar sobre a Educação de Jovens e Adultos em espaços de privação de liberdade, pois é uma verdade que constitui uma realidade e que precisa ser reconhecida, fomentada, ampliada e discutida. Pensar a educação para pessoas em situação de privação e restrição de liberdade pressupõe compreender um modelo peculiar, adaptado na estrutura física e pedagógica e permeado por duas lógicas antagônicas ao processo de reintegração social. A primeira coteja a educação como princípio fundamental para a ressignificação sobre a participação e significado da vida social pelo sujeito privado de liberdade e, conseqüentemente, uma possível reintegração exitosa; a segunda encontra a supremacia da cultura prisional, cuja essência visa adaptar o indivíduo ao cárcere, condicionando-o ao discurso do ódio do estado e sociedade.

Na perspectiva de Sader (2007), verifica-se a significação que a educação representa aos sujeitos, segundo o autor, esse processo: “é um ato de formação da consciência – com conhecimentos, com valores, com capacidade de compreensão. [...] Educar é assumir a compreensão do mundo, de si mesmo, da inter-relação entre os dois” (p. 80). A escola carrega intimamente os paradigmas educacionais, é protagonista de ações e reflexões que perfazem a existência dos sujeitos. Ao pensar na educação nas prisões, tal fato

não é diferente, desafios constantes destacam diversas contradições, principalmente ao considerar que a educação busca revelar, a partir de uma reflexão problematizadora, as visões que os sujeitos possuem com relação ao mundo e a si mesmo (IRELAND, 2011).

Nesse sentido, aparece o Estado com o papel de fazer uso do aparato jurídico e da força coercitiva, uma vez que ao privar de liberdade o cidadão, o priva também das relações e da dinâmica social, do contexto global das relações (MAIA, 2007). Ao pensar a educação nas prisões, por um lado, torna-se necessário considerar os limites que se apresentam aos processos de ensino e aprendizagem, e, por outro, é preciso apropriar-se de cuidados metodológicos para não reduzir o processo educativo à simples escolarização do educando, ao que o educador Freire (1989) discorre fazer parte dos interesses e necessidades da aprendizagem dos sujeitos, bem como, os limites que se apresentam no fazer pedagógico.

Diante dessa realidade, o sistema escolar precisa ser cortejado no âmbito da educação popular (FREIRE, 1997a). Inferindo, assim, os processos de ensino e de aprendizagem diante de um sistema para e com o povo (BRANDÃO, 2009), numa perspectiva que contraponha a lógica de mercado, propondo estratégias metodológicas que necessitam focar na humanização do sujeito no campo pedagógico (CHAUÍ, 2008). Estevam (1978) discorre sobre a epistemologia da proposta contra hegemônica defendida pela educação popular, nesses termos, é preciso que a cultura popular reúna dois polos que se compreendem em:

integrar os interesses imediatos do trabalhador individual com o interesse profundo e objetivo da classe trabalhadora e, nessa mesma dialética, unir os interesses particulares da classe trabalhadora com os interesses gerais de todo o povo. A cultura popular somente é totalidade quando se transforma em um processo que permita a livre expansão desta complexa rede em que se articulam, em interseções ricas e variadas, motivos subjetivos e possibilidades objetivas, propósitos de grupos e paixões individuais, meios disponíveis e finalidades ambicionadas [...]. A cultura popular deve ser a expressão cultural da luta política das massas, entendendo-se por essa luta algo que é feito por homens concretos, ao longo de suas vidas concretas (ESTEVAM, 1978, p. 40).

Ao considerar o Art. 6º da Constituição Federal, “*educação como um direito de todos e dever do Estado*”, o ensino com base em aspectos da educação popular constitui uma proposta de construção do conhecimento na perspectiva de inclusão (FREIRE, 1989). Entretanto, a efetivação e desenvolvimento de políticas educacionais, em especial em espaço prisional, são complexas e exigem articulados movimentos políticos que devem propor a própria formação/capacitação de autoridades do poder judiciário, gestores, servidores e prestadores de serviços dos sistemas prisionais e, sobretudo, a constante formação e planejamento pedagógico dos educadores-professores que atuam nessa modalidade de ensino.

Nessa experiência considerar-se-á a plena condição do sujeito privado de liberdade, em suas dimensões psíquica, cognitiva e física, como sujeito capaz de intervir, criar, pensar, questionar, reconhecer e racionalizar as relações que perpassam sua vida e a dos outros. Da mesma forma que qualquer outra instituição escolar regular precisa fomentar no âmbito de seus currículos, a discussão de temáticas transversais que proporcione a reflexão existencial e a formação politizadora, cidadã, multicultural e multiétnica. Nos espaços de privação de liberdade, o processo de ensino e aprendizagem precisa preocupar-se também com a resignificação e formação integral dos sujeitos desses ambientes, de modo que possam, ainda que, privados temporariamente do convívio social livre, reconhecerem-se como parte integrante da sociedade.

Conforme Freire (1997a, p. 12):

Aprender e ensinar fazem parte da existência humana, histórica e social, como dela fazem parte a criação, a invenção, a linguagem, o amor, o ódio, o espanto, o medo, o desejo, a atração pelo

risco, a fé, a dúvida, a curiosidade, a arte, a magia, a ciência, a tecnologia. [...] Seria realmente impensável que um ser assim, “programado para aprender”, inacabado, mas consciente de seu inacabamento, por isso mesmo em permanente busca, indagador, curioso em torno de si e de si no e com o mundo e com os outros; porque histórico, preocupado sempre com o amanhã, não se achasse, como condição necessária para estar sendo, inserido, ingênua ou criticamente, num incessante processo de formação.

A partir da concepção de educação libertadora, participativa, dialógica e comprometida com a vida social em todas suas dimensões, o ensinar e o aprender dimensionam a complexidade do mundo, dos seres e relações (FREIRE, 1997b). Diante disso, Brandão (2009) evidencia que somos não apenas seres coletivos, como macacos ou elefantes, mas seres sociais porque somos uma espécie que saltou do sinal ao signo, e desse ao símbolo. A partir das concepções destacadas, esta pesquisa propõe observar e analisar o processo de ensino e aprendizagem em espaço de privação de liberdade no âmbito de sua integração com a educação popular.

## **Metodologia**

Trata-se de uma análise de interposições orais de detentos que foram registradas durante as aulas de professores no segundo semestre de 2017 no Núcleo Estadual de Educação de Jovens e Adultos Agente Penitenciário Jair Fiorin (NEEJAAPJF), localizado dentro de uma Penitenciária do interior do Estado do Rio Grande do Sul/Brasil. Os educandos apenas participantes deste estudo são jovens e adultos com idade entre 18 e 70 anos, em turmas multisseriadas que contemplam os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Os discursos registros nos diários de bordos de oito docentes foram explicitados em reunião pedagógica para discutir e refletir a perspectiva do currículo escolar em espaço penitenciário (APPLE, 2005). Para o desenvolvimento da presente pesquisa foram utilizadas 16 transcrições das falas de 16 alunos privados de liberdade. Os registros foram analisados a partir da análise textual discursiva apresentada por Moraes e Galiuzzi (2007), a qual permite relacionar e interpretar os registros da investigação em três etapas: unitarização, categorização e metatexto.

Os princípios éticos estabelecidos pelo NEEJAAPJF e Superintendência dos Serviços Penitenciários (SUSEPE) foram respeitados, logo, a identidade dos sujeitos são resguardados de publicização. Portanto, para preservar a identidade de cada sujeito e ao mesmo tempo identificar as falas que aparecem no presente artigo, atribuímos a todos a letra “D” seguido por algarismos 1, 2 e 3 respectivamente.

## **Resultados e discussão**

No Brasil, o aumento sistêmico da população carcerária e os altos índices de reincidência em crimes determinam o retorno de ex-detentos ao sistema prisional. Tal cenário propõe a necessidade de desenvolver pesquisas e projetos educacionais em espaços de privação de liberdade, bem como estabelecer programas de ensino que visem a ressignificação do sujeito como integrante da sociedade, e, portanto, de pleno direito à cidadania e às perspectivas de inserção no mundo do trabalho. Para isso, conhecer e considerar a trajetória desses indivíduos torna-se fundamental para obter êxito no processo de ensino e aprendizagem.

É preciso destacar que no sistema prisional os processos de ensino e de aprendizagem precisam ir além das concepções epistemológicas da educação tradicional. Apesar das especificidades, é muito similar ao EJA no que tange às possibilidades de inclusão e/ou exclusão, conforme demonstrado por Segatto e Souza *et al.* (2012, p. 6):

Os alunos esperam que a EJA proporcione acesso ao mercado de trabalho e possibilite uma vida social mais digna a partir do domínio dos conhecimentos culturais e da inserção no mundo político, econômico e social, sendo possível ampliar saberes e espaços de cidadania e inclusão, os quais as políticas educacionais e de educação inclusiva procuram contemplar.

Trata-se de uma perspectiva formativa que precisa demonstrar perspectivas de objetividade, materialidade e aplicabilidade ao conhecimento teórico. Portanto, metodologias que venham a suprir a necessidade do educador no seu trabalho pedagógico e na troca de experiências com os sujeitos envolvidos precisam fazer parte da rotina do trabalho docente (ONOFRE, 2011).

A legislação constitucional, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é prescrita pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que em seu Art.37, § 1º garante acesso aos jovens e adultos que não ingressaram ou permaneceram até a devida conclusão do ensino fundamental ou médio na idade apropriada (BRASIL, 1996).

O § 1º prevê ainda que as redes públicas de ensino deverão assegurar gratuitamente aos jovens e aos adultos que não puderam concluir seus estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos formativos que visem promover a educação como meio de inserção social ou de reinserção social, no caso dos sujeitos privados de liberdade.

A partir desse entendimento, a escola regular e prisional tem a necessidade de realizar mudanças na maneira pela qual compreende e exerce a educação. Logo, pensar a educação em espaço de privação de liberdade enseja constantes reflexões e questionamentos sobre a realidade em que os sujeitos educandos apenados estão inseridos; por isso é necessário considerar os fatores históricos, sociais, econômicos e culturais que compõe a realidade das prisões (FOUCAULT, 1987; FREIRE, 1997b). Pensar a educação nesse contexto pode ser um chamamento para o “despir-se” de preconceitos estabelecidos pelo modelo de sociedade de matriz capitalista, para adentrar uma ótica de emancipação e construção de práticas pedagógicas de liberdade (FREIRE, 1997a).

Assim, a Figura 1 é composta por indagações recorrentes dos docentes da escola prisional, e revela a tenacidade crítica para o fazer pedagógico na perspectiva prisional.

Diante da categorização de questionamentos dos docentes sobre a população carcerária, precisamos discutir as controvérsias que muitas vezes são elencadas nas práticas profissionais. Os estigmas apresentados dificultam a elaboração de práticas pedagógicas que possam ser direcionadas à realidade dessa população. É preciso observar que os sujeitos do ambiente carcerário possuem realidades plurais, assim, as práticas pedagógicas pensadas necessitam ser desnaturalizadoras daquelas que envolvem a educação capitalista e bancária.

Por isso, é importante que perguntas sobre a realidade do cárcere, bem como do ensino e do aprendizado sejam evidenciadas e discutidas nos grupos de estudos e nas formações docentes. Vale assim atentar para tais paradoxos na própria prática pedagógica enquanto produtora de subjetividades, que olha para os sujeitos como seres inseridos sócio historicamente, sujeitos biográficos, mas que estão afastados do convívio social. A proposição de práticas pedagógicas direcionada para essa questão muitas vezes

possibilita elencar teses e argumentos de origem preconceituosa, desse modo, cria-se a chance de discussão para a construção coletiva de superação das concepções adotadas por esses profissionais que, segundo o estudante D1, são “as únicas pessoas que nos veem”.

**Figura 1.** Questionamentos dos docentes do NEEJAAPJF sobre aspectos que envolvem a educação, os sujeitos e as prisões brasileiras.

Fonte: A autoria própria (2018)



Ao considerar o aumento da população carcerária no Brasil e conseqüentemente o aumento da oferta de vagas nas escolas prisionais, amplia-se também a necessidade de diagnósticos e estudos quanto às políticas de estruturação do ensino prisional, sinalizando ainda a necessidade de o educador buscar alternativas didáticas para a prática em sala de aula. Nesse sentido, a análise das narrativas de professores e estudantes apenados torna-se importante para a construção de estratégias metodológicas para essa modalidade de ensino.

Dessa maneira, torna-se fundamental salientar que a construção de metodologias que incluam esses sujeitos nos processos de ensino e de aprendizagem deve ser desnudada da lógica tradicional de ensino, pois esse é um processo complexo e pode evidenciar questionamentos que segregam e tornam esses indivíduos ‘diferentes’, como na pergunta da fig. 1 “como os educandos privados de liberdade aprendem?”. Embora esses sujeitos estejam isolados do convívio social, é preciso entender que o ensino e a aprendizagem dentro e fora das prisões precisam ser alinhados à perspectiva de Freire (2017, p. 79), que afirma que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediados pelo mundo”.

Através da análise, é possível compreender como os indivíduos pensam e agem no mundo, sendo assim, a posição social gera compreensão e expressões a respeito do mundo (GONDIM; FISCHER, 2009). De acordo com Fernandes (2008), por meio do discurso dos sujeitos podemos compreender os lugares sócio

ideológicos que eles assumem. Assim, pelo discurso, o enunciado é evidenciado além da qualidade de sujeito empírico, se transpõe o lugar de sujeito da experiência, para o sujeito que possui uma história pessoal - de tal maneira, podemos assumir as falas na qualidade de sujeitos biográficos que se inserem na história social. Com ênfase na narrativa dos apenados, destacamos as seguintes falas registradas pelos docentes:

*D1: as únicas pessoas que nos vê são vocês professores; D2: a escola é o único lugar que a gente vê um lugar de desabafo, de alegria; D3: a senhora mudou a minha vida; D14: Se eu tivesse professor como vocês eu não estava aqui; D8: estamos aqui temporariamente, precisamos de vocês pra dizer que somos capazes; D4: o mundo é lindo se puder enxergar; D5: depois das aulas vô sair diferente; não vou errar de novo; D14: a escola é a melhor coisa aqui dentro.*

*D6: a maioria que está aqui porque não gostava de estudar por isso estou aqui; D7: se nós tivesse estudado, teria outra visão das coisas; D9: eu era da colônia não sabia ler e escrever, cai aqui e já sei juntar as palavras; D10: a pessoa sem estudo é muito triste; D11: o que me levou ao presídio foi a falta de estudo;*

*D12: eu vendo que dentro de casa não tinha nem o que comer, sai e comecei a robá [roubar] para ajuda meus irmãos; D13: a moral da história é que a gente se sente perdido. Como por exemplo eu, nunca trabalhei, estou aqui para abrir a cabeça; D15: eu distribui currículo em tudo que é lugar, nunca me chamaram para me ouvir, fazer entrevista porque eu moro num bairro pobre; D16: eu já entreguei currículo, mas ninguém dá trabalho (Depoimentos retirados dos diários de bordo dos docentes, 2018).*

O trabalho pedagógico, na perspectiva prisional, faz do educador um ouvinte de vozes que ecoam pelo sistema, de pessoas silenciadas, oprimidas e excluídas do convívio social, submetidas ao limite do “expurgo social”, e que representam um problema social, cuja solução acredita-se estar no cárcere. Esse cenário revela a fragilidade histórica no sentido da implementação de políticas públicas capazes de formar, capacitar e inserir os sujeitos no mundo do trabalho, o que diminuiria a desigualdade social e a exclusão aos bens de consumo, algumas das raízes do inchaço da população carcerária brasileira.

A pessoa privada de liberdade, ainda que sob forte influência de um sistema que a desqualifica, desacredita e muitas vezes tenta através de subterfúgios negar seu direito e possibilidade de reinserção social, não perde sua capacidade de pensar, querer e desejar um vida diferente. Portanto, os sujeitos do cárcere, contrariando a lógica do sistema, não perdem sua humanidade, continuam sendo sujeitos de possibilidades.

Observa-se na narrativa dos sujeitos apenados, o discernimento em relação ao contexto da ausência do estado e do sistema educacional, essas falas denotam a subjetividade e a não alienação com relação a esses sistemas. Na narrativa do apenado D11, por exemplo, verificamos a compreensão da falta de educação formal: “o que me levou ao presídio foi a falta de estudo”. Temos que convir, a democratização da escola é sem dúvidas um dos grandes avanços para a sociedade brasileira, no entanto, ainda há muito para avançar. O panorama da educação brasileira apresentado por Anísio Teixeira ainda pode ser utilizado para analisar a atualidade. Segundo esse educador, a educação no Brasil apresenta fortes traços de elitização, esse fato pode ser analisado no enxerto onde afirma que:

*A ideia de “educação comum”, da escola pública americana ou da école unique francesa, não era nada disto. Não se cogitava de dar ao pobre a educação conveniente ao rico, mas, antes, de dar ao rico a educação conveniente ao pobre, pois a nova sociedade democrática não deveria distinguir, entre os indivíduos, os que precisavam dos que não precisavam trabalhar, mas a todos queria educar para o trabalho, distribuindo-os pelas ocupações, conforme o mérito de cada um e não segundo a sua posição social ou riqueza. [...] Não se tratava de generalizar a educação para os*

“privilégios”, mas de acabar com tais “privilégios”, em sua sociedade hierarquizada nas ocupações, mas desierarquizada socialmente (TEIXEIRA, 1968, p. 29).

A impossibilidade de manter o vínculo escolar é um problema que precisa ser combatido. Verificamos na fala de D12 um dos motivos que o impulsiona ao crime, de acordo com o estudante: “eu vendo que dentro de casa não tinha nem o que comer, sai e comecei a robá para ajuda meus irmãos”. A pobreza é um fato marcante na vida dessas pessoas, talvez seja o fator mais relevante que impulsiona a evasão escolar. O retrato dessa realidade também é apresentado por Varella (1999), que narra episódios na Penitenciária Carandiru, e expõe evidências que acreditamos serem partilhadas pelos detentos:

[...] Deusdete e Mané de Baixo, criados na mesma vizinhança, amigos inseparáveis até os catorze anos, quando Mané de Baixo arranhou emprego num ferro-velho e saiu da escola. Na mesma época, o pai de Deusdete perdeu a vida num trem de subúrbio. Órfão, Deusdete foi trabalhar de dia e estudar à noite. Mané de Baixo envolveu-se com o crime e desinteressou-se pela vida esforçada do amigo (VARELLA, 1999, p. 184).

Muitas vezes, ao ler e refletir sobre as falas dos apenados que frequentam a escola na penitenciária, nos questionamos sobre a democratização e a equidade para o acesso e permanência dos jovens e adultos nas escolas regulares. A frase da D14, registrada nos diários de bordo, leva-nos a reconhecer o papel da educação e do acesso à essa. De acordo com a estudante: “a escola é a melhor coisa aqui dentro. Se eu tivesse professor como vocês eu não estava aqui”. É possível observar que, mesmo com após anos de evasão, os estudantes privados de liberdade percebem com nitidez a importância de educação comprometida, construída pelas e para as pessoas. Com isso, percebem e encontram nos professores os possíveis agentes para sua reintegração social.

Esse fato pode ser reconhecido no depoimento D8 que afirma: “estamos aqui temporariamente, precisamos de vocês pra dizer que somos capazes”. Logo, o reconhecimento da necessidade de formação e transitoriedade do afastamento social impõe à escola prisional a incumbência de emancipar esses sujeitos para o retorno ao convívio social. Conforme sinaliza Onofre (2011 p. 126),

Sem deixar de reconhecer que o indivíduo é formado a partir dos condicionantes sociais, é preciso caminhar na contramão da homogeneidade que o totalitarismo coletivo impõe. Diante dessa situação, que não é obra do acaso, mas foi intencionalmente construída, é preciso apontar para outra opção, para uma nova racionalidade, ou seja, a razão crítica.

A partir da experiência realizada, percebe-se que muitos dos educandos da NEEJAAPJF apresentam profundas marcas relacionadas ao modelo de exclusão que é imposto pela sociedade. Os registros dos discursos de D4: “o mundo é lindo se puder enxergar”; D5: “depois das aulas vô sair diferente, não vou errar de novo” e D6: “a maioria que está aqui porque não gostava de estudar por isso estou aqui”; apresentam a relevância da escola na vida dessas pessoas e também demonstra a falha do estado em oferecer e auxiliar a permanência desses sujeitos em escolas públicas regulares. Essa abordagem micro analítica destaca, em contexto geral, o distanciamento da educação e da escola e a exclusão social como dois macro fatores determinantes da indiferença social que nos aproxima de caos que é motriz da violência e exclusão social.

O confinamento dos sujeitos em um determinado espaço que passa a ser sua morada faz parte de sua identidade, e a permanência no ambiente prisional durante longos períodos possibilita que pensem sobre alternativas para sua reintegração social, tendo na educação uma alavanca para o crescimento pessoal e profissional. Esse fato é inferido no discurso D2: “a escola é o único lugar que a gente vê um lugar de desabafo, de alegria...” e D14: “a escola é a melhor coisa aqui dentro. Se eu tivesse professor como vocês eu

não estava aqui”. Tais estudantes reconhecem que a educação possui um papel primordial para a formação do ser humano, pode ser considerada uma engrenagem crucial para a desnaturalização da violência e para a reinclusão dessas pessoas na sociedade. Embora a escola não seja a única engrenagem necessária nesse processo, concordamos com Onofre (2002, p. 174) que avalia a escola como:

[...] local de comunicação, de interações pessoais, onde o aprisionado pode se mostrar sem máscaras, afigura-se, portanto, como oportunidade de socialização, na medida em que oferece aos alunos outras possibilidades referenciais de construção de sua identidade e de resgate da cidadania perdida.

A proposta desta escola que se encontra inserida no ambiente prisional tem por objetivo valorizar a pluralidade e a subjetividade dos educandos. Talvez por isso, estudantes afirmam: “a escola é o único lugar que a gente vê um lugar de desabafo, de alegria...” (D2); já na visão do D14, “a escola é a melhor coisa aqui dentro. Se eu tivesse professor como vocês eu não estava aqui”. Dessa maneira, podemos afirmar que nas prisões, a Escola na maior parte das vezes é reconhecida como amplo espaço de conhecimento e saberes. Neste contexto, defendemos que a educação pode construir um afinado diálogo com os discentes, possibilitando que os conteúdos sejam explorados a partir de experiências reais, dessa forma, o ensino e o aprendizado respeitariam a pluralidade, uma vez que as biografias são incluídas nesse processo. Essa proposta certamente resultará em um processo pedagógico que fomenta a consciência crítica e a ressignificação de conceitos e do papel social de cada um. Dito isso, reafirmamos a compreensão Freireana de que:

[...] ensinar a pensar certo não é uma experiência em que ele – o pensar certo – é tomado em si mesmo e dele se fala ou uma prática que puramente se descreve, mas algo que se faz e que se vive enquanto dele se fala com a força do testemunho. Pensar certo implica a existência de sujeitos que pensam mediados por objeto ou objetos sobre que incide o próprio pensar dos sujeitos. Pensar certo não é que – fazer de quem se isola, de quem se “aconchega” a si mesmo na solidão, mas um ato comunicante. Não há por isso mesmo pensar sem entendimento e o entendimento, do ponto de vista do pensar certo, não é transferido, mas co-participado (FREIRE, 2006, p. 37).

Nesse íterim, devemos reconhecer que a Educação nas prisões não deve limitar-se a mudar apenas as concepções dos educandos apenados, mas de todos os atores envolvidos. De acordo com Freire (1981, p. 18): *“somente os seres que podem refletir sobre sua própria limitação são capazes de libertar-se desde, porém, que sua reflexão não se perca na vaguidade descomprometida, mas se dê no exercício transformador da realidade condicionante”*.

Ao analisar o conceito de liberdade nos deparamos com um contraponto: sua ausência, a prisão representa a privação de algo, ser privado do mundo tem um significado de dor e no sistema prisional é uma forma de castigo para que o indivíduo repense suas atitudes enquanto participante da sociedade, e faça com que a relação com o mundo venha a se modificar para poder atuar no mundo que o espera após o cumprimento da pena. (BORBA, 2011). Cumprir pena é privar-se de tudo - família, convívio social entre livres e, na maioria das vezes, da própria educação formal e do trabalho -. O cotidiano do apenado transforma-se, limita-se e é delineado pela rígida rotina, por isso, torna-se difícil não sofrer a influência de um sistema historicamente fracassado.

As várias mentes que estão inseridas em uma penitenciária, os vários sujeitos e suas realidades são plurais e formam o universo prisional. Muitas vezes, encontramos indivíduos com depoimentos como o D6: “a maioria está aqui porque não gostava de estudar por isso estou aqui”. Nessa fala, fica evidente a violência simbólica promovida por meio da ação pedagógica (BOURDIEU; PASSERON, 1992). Em outras palavras, o reconhecimento das experiências e realidade são fatores determinantes para o processo de

transformação pessoal e reintegração social idealizado aos sujeitos privados de liberdade. Entretanto, para que no futuro a mudança se materialize, torna-se necessário estabelecer metodologias de ensino específicas às escolas inseridas em espaços prisionais. No caso do NEEJAAPJF, o suporte metodológico proposta coteja a Educação Popular.

É sabida a necessidade de compreensão por parte do educador que sua prática seja revista analisando que o professor popular tem outro formato de prática pedagógica, que se afasta do que se conhece como educação capitalista ou bancária. A partir da superação dos processos de ensino e de aprendizagem, os educandos têm a possibilidade de ter contato com o ambiente externo e com isso podem tecer a liberdade a que os espera. Por isso, nesse espaço busca-se realizar uma educação crítica e libertadora, que seja diferente da educação bancária, que na concepção de Freire (2017, p. 68):

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.

Entende-se aqui, a Educação Popular como um princípio teórico que valoriza o educando a partir de suas vivências e experiências na constituição e construção do processo dialógico. O que se verifica no caso do educando D3, que afirma: “a senhora mudou a minha vida”. Esse registro pressupõe a transferência pedagógica entre educador e aluno, como parte integrante da dialética da educação que assume a corresponsabilidade de fazer do processo pedagógico um dos meios de reconstruir espaços de vida digna. Essa afirmação ainda é suportada através dos seguintes discursos registrados, os quais reiteraram que D4: o mundo é lindo se puder enxergar; D5: depois das aulas vô sair diferente; não vou errar de novo; D14: a escola é a melhor coisa aqui dentro. Se eu tivesse professor como vocês eu não estava aqui.

O respeito com o cotidiano e com a apropriação cultural e social do educando é um exercício da humanização da docência. Segundo Arroyo (2000, p. 17), “a escola e nossa docência, existem em uma cultura, em uns significados sociais e culturais, em uma trama de interesses, de valores e lógicas essa trama é materializada no cotidiano escolar”. O educador, ao escolher os conceitos e conteúdo a serem trabalhados, realiza um dos pontos mais importantes do trabalho pedagógico em sala de aula. Segundo Fensterseifer (2010), o sujeito deve ser colocado como ênfase do processo de ensino para que se atinja a educação emancipatória.

Como já salientando, a educação e o currículo apresentam um paradigma tradicional e dissociado do mundo, da vida real (APPLE, 2005). Desse modo, é válido destacar que por mais que a Educação Popular torne o ensino e o aprendizado mais flexível nesse contexto, é válido questionar a intencionalidade dos conteúdos que permeiam as diretrizes curriculares. Quanto ao currículo do espaço educacional prisional, vale ressaltar que é orientado pelos princípios da inclusão que se baseiam na prática social, conforme salienta Fensterseifer (2010, p. 55):

Para que isso se coloque como possibilidade, no entanto, deve – se tomar o sujeito como efeito de processos de subjetivação e realidade histórica. Esta historicidade dos sujeitos e do mundo é o espaço possível da educação e do exercício da cidadania, e a consciência desta “plasticidade” dos sujeitos é que nos possibilita pensar uma educação emancipatória.

Considerando que se tratam de turmas multisseriadas, seu modelo de organização escolar exige intenso planejamento, organização e adaptabilidade dos docentes para dar conta não apenas da realidade

da Educação em espaço de privação de liberdade, mas também dos conceitos e conteúdos próprios de cada série, uma vez que esses também precisam ser privilegiados.

O Núcleo possui ainda uma turma de oito educandos apenados em processo de alfabetização, na qual três educadores-alfabetizadores trabalham de maneira alternada e compartilhada no processo de alfabetização dos sujeitos. As perspectivas apresentadas caminham na direção do método freiriano para Educação de Jovens e Adultos. O olhar lançado neste estudo nos permite verificar que são muitas as possibilidades de desenvolvimento de metodologias no sentido de o docente articular o conhecimento teórico e o saber prático.

Dessa forma, a atividade desenvolvida em uma aula de alfabetização exemplifica as possibilidades acima referidas, em que a partir da palavra “oprimido” foram apresentados e socializados seu conceito, significados e sinônimos. Após a significação conceitual, os educandos apenados elaboraram frases cuja essência representa alguma forma de identificação com opressão; entre elas, surgiram: “somos oprimidos, pois, a sociedade nos julga”; “a gente precisa mostrar o valor que temos por que também somos gente”; “quando sair daqui quero continuar meus estudos para mostrar pra mim mesmo o quanto eu sou capaz”. É possível observar que emergem daí perspectivas de saída desse lugar de opressão. Conforme Freire (2017, p. 77):

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdo; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como” corpos conscientes e na consciência como consciência intencionada ao mundo.

As manifestações e narrativas dos educandos apenados fortalece o processo de diálogo, esse que possibilita que todos os atores dos processos de ensino e de aprendizagem da Educação Prisional tenham a oportunidade de falar sobre suas experiências e vivências. Essa prática permite registrar metodologias e didáticas, além de organizar dados para auxiliar futuros trabalhos pedagógicos.

Assim, mostrar e fomentar perspectivas de futuro para o sujeito privado de liberdade constitui um ato de profissionalismo, zelo e respeito à Educação em geral e com a pessoa do indivíduo apenado em particular. Desse modo, a educação, independentemente do local e contexto de inserção, possui um compromisso ético-social de educar, mostrar caminhos e sobretudo de melhorar, em suas variadas dimensões, a vida das pessoas. Mas para isso ocorrer, os educadores em geral, e o Educador Popular em especial, precisam compreender como efetivar a posição de mediadores de processos, mostrando aos educandos as possibilidades de transformação de si e da sociedade.

Os estudos - artigos acadêmicos, reportagens, dados estatísticos sobre Educação Prisional em geral, integram o cotidiano das reuniões do grupo docente do NEEJAAPJF. Semanalmente os docentes reúnem-se para socializar as experiências e relatar o andamento do trabalho junto às turmas de sujeitos apenados. Além disso, leituras são realizadas e sugeridas a fim de planejar novas práticas para o trabalho, portanto, trata-se de um planejamento coletivo.

Nessa direção, Streck (2003) declara que o: “educador popular é parte do fazer educativo dos educandos que possuem determinado projeto de sociedade como diretriz”. O reconhecimento do educador popular como mediador dos diálogos torna-se fundamental quando se estabelece o *ouvir* como parte integrante do planejamento e da ação pedagógica - princípio básico da Educação Libertadora.

## Considerações finais

Preocupam-nos, com este estudo, em analisar a relação entre os sujeitos envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos, no sistema prisional, a partir dos próprios relatos de educandos, registrados pelos educadores em diários de bordo. O contato educativo privilegiou os educandos em situação de privação de liberdade matriculados nas aulas regulares da NEEJAAPJF. Foi possível verificar, no que se refere aos docentes, a busca constante por possibilidades pedagógicas, interessados em socializar conceitos, conteúdos e estabelecer novas práticas que possam contribuir para a formação dos apenados.

Essa experiência evidencia a seguinte reflexão/inquietação: o que é possível esperar da Educação de Jovens e Adultos em espaços de privação de liberdade? Em geral, as diferentes instâncias do poder público, a sociedade, os gestores e os próprios educadores esperam muito da educação formal/escolar. Mas, por ser um campo de instabilidade e sobretudo de vulnerabilidade, a influência dos fatores endógenos à Escola nem sempre materializa o ideal diante do real, portanto, trata-se de um campo em que a frustração fomenta a constante ressignificação e reinvenção dos processos pedagógicos. Em relação à Educação Prisional, verificamos a real possibilidade de planejar e fomentar a prática pedagógica a partir das experiências e vivências dos sujeitos apenados e da constante reflexão e interlocução entre os docentes.

Devido ao fato de sermos marcados por nossas experiências, o compartilhar dessas trajetórias permite que o conhecimento e a cultura permaneçam vivos, da mesma forma que o conhecimento pode circular entre todos os atores sociais envolvidos na prática educativa. Destarte, ainda que se trate de um espaço que apresenta limitações, é fundamental considerar e apresentar a Educação formal como o caminho para superar, em todas as suas dimensões, as mazelas do cárcere. Proposta desafiadora, mas possível, pois os sujeitos, privados de liberdade, mostram que tem sentimentos de baixa auto-estima, de frustração pelas poucas ou nenhuma oportunidade de: trabalho, afeto, estudo, enfim de dignidade inerente a condição humana. Seus argumentos apontam a educação como possibilidade de transformação da realidade vivida por eles. Portanto, a pesquisa mostra que é urgente investir na educação, como modo de transformação social e não apenas como forma de reprodução da sociedade que geralmente exclui os agentes sociais mais de menor capital cultural, social e econômico.

## Referências

- APPLE, M. W. **Para além da lógica do mercado**: Compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo. Tradução de Gilka L. Garcia e Luciana Ache. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- BRANDÃO, C. R. Vocação de criar: anotações sobre a cultura e as culturas populares. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 138, p. 715-746, Dec. 2009. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742009000300003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742009000300003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 13 Julho de 2020.
- BORBA, F. S. (Org.). **Dicionário Unesp do português contemporâneo**. Curitiba: Piá, 2011.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A reprodução**. 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- BORGES, J. **O que é**: encarceramento em massa? Belo Horizonte, Minas Gerais. Letramento: Justificando, 2018.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292.

BRASIL. Ministério Da Educação. Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional. **Lei 9394 de 1996**. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm) . Acesso em: 26 jul. 2017.

BRASIL. Departamento Penitenciário Nacional. Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias dezembro de 2019. Brasília: Governo Federal, 2020, 23p. Disponível em: <https://app.powerbi.com/w?r=eyJrIjoiZTlkZGJjODQtNmJlMi00OTJhLWFlMDktNzRlNmFkNTM0Mmwi3IiwidCI6ImViMDkwNDIwLTQ0NGMtNDNmNy05MmwyLTRiOGRhNmJmZThlMSJ9>. Acesso em: 15 de julho de 2020.

CHAUÍ, M. **O que é ideologia**. São Paulo: Círculo do Livro, 2008.

ESTEVAM, C. A. Questão da cultura popular. In: FÁVERO, O. (org.) **Cultura popular e educação popular: memória dos anos sessenta**. Rio de Janeiro: Graal, 1978.

FENSTERSEIFER, P. Educação Popular e Paradigmas Emancipatórios **Contexto e Educação**. Ijuí, v. 1 n. 83, p. 49-66, 2010. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/996> Acesso em: 07 ago. 2017.

FERNANDES, C. A. **Análise do Discurso**: Reflexões introdutórias. Editora Claraluz, 2008.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão; tradução de L. M. Ponde Vassalo. Petrópolis: Vozes, 1987.

GONDIM, S. M. G.; FISCHER, T. O discurso, a análise de discurso e a metodologia do discurso do sujeito coletivo na gestão intercultural. **Cadernos gestão social**, v. 2, n. 1, p. 9-26, 2009

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 63. ed. 2017.

FREIRE, P. **A importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. 39.ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1997a.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997b.

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

IRELAND, T. D. Educação em prisões no Brasil: direito, contradições e desafios. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 86, p. 19-39, nov. 2011.

MAIA, L. M. Educação em direitos humanos e tratados internacionais de direitos humanos. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 85-101

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Unijui, 2007.

NUNES, C. Anísio Teixeira: a Luta pela Escola Primária Pública no País. In: TEIXEIRA, A. **Provocações em Educação**. Campinas: Autores Associados; Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2000.

ONOFRE, E. M. C. **Educação escolar na prisão. Para além das grades**: a essência da escola e a possibilidade de resgate da identidade do homem aprisionado. 2002. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista. Araraquara. São Paulo. Brasil.

ONOFRE, E. M. C. Educação escolar na prisão: controvérsias e caminhos de enfrentamento e superação da cilada. In: LOURENÇO, A. S.; ONOFRE, E. M. C. (Orgs). **O espaço da prisão e suas práticas educativas**: enfoques e perspectivas contemporâneas. São Carlos: EdUFSCar, 2011. p. 267-285.

SADER, E. Contexto histórico e educação em direitos humanos no Brasil: da ditadura à atualidade. In: SILVEIRA, R. M. G. et. al. (Orgs.). **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 75-83.

SEGATTO e SOUZA, C. R.; AZAMBUJA, G. de; OLIVEIRA PAVÃO, S. M. de. Rejuvenescimento da educação de jovens e adultos- EJA: práticas de inclusão ou exclusão? **Revista Ibero-Americana De Educação**, v. 59, n. 2, p. 1-7. 2012. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/1394> Acesso em: 19 ago. 2017

STRECK, D. R. **Educação para um novo contrato social**. Petrópolis: Vozes, 2003.

TEIXEIRA, A. **Educação Não é Privilégio**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968.

VARELLA, D. **Estação Carandiru**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.