

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS DE CIÊNCIAS SÓCIO-ECONÔMICAS E HUMANAS
MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO:
PROCESSOS EDUCATIVOS, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS

**A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM PRIVAÇÃO DE
LIBERDADE: UM ESTUDO DA UNIDADE PRISIONAL DE
GOIANÉSIA-GO**

Nilda Gonçalves Vieira Santiago

Anápolis-GO

2016

NILDA GONÇALVES VIEIRA SANTIAGO

**A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM PRIVAÇÃO DE
LIBERDADE: UM ESTUDO DA UNIDADE PRISIONAL DE
GOIANÉSIA-GO**

Dissertação apresentada ao Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias.

Área de concentração: Processos Educativos, Linguagem e Tecnologias.

Linha de pesquisa: Educação, Escola e Tecnologias.

Orientadora: Profa. Dra. Mirza Seabra Toschi

Anápolis-GO

2016

**A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM PRIVAÇÃO DE
LIBERDADE: UM ESTUDO DA UNIDADE PRISIONAL DE
GOIANÉSIA-GO**

Esta dissertação foi considerada aprovada para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias pelo Programa de Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás – UEG, em 31 de março de 2016.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Mirza Seabra Toschi (Universidade Estadual de Goiás – UEG)
Orientadora / Presidente

Prof. Dr. Ged Guimarães (Universidade Estadual de Goiás – UEG)
Membro interno

Prof. Dr. José Carlos Libâneo (Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUG-GO)
Membro externo

Anápolis-GO., 31 de março de 2016.

Dedico este trabalho a todos os professores
que fazem da sua prática um ato político e
lutam por uma sociedade mais justa e
igualitária.

Em especial, ao meu amado esposo, Danilo
Santiago, pelo companheirismo, apoio,
respeito e amor.

Agradecimentos

Agradeço a todos que colaboraram com este trabalho e acreditaram na sua importância.

Ao meu esposo, Danilo Santiago, que esteve sempre presente, me apoiando e com seu amor singular soube compreender minha dedicação a este trabalho e, conseqüentemente, minhas ausências em vários momentos.

Aos meus familiares, em especial minhas irmãs, que também vivem a experiência da docência, meu irmão, que algumas vezes me acompanhou no trajeto entre Goianésia a Anápolis e minha linda sobrinha e afilhada Júlia, pela leitura criteriosa do trabalho.

Aos meus amigos e companheiros de trabalho, principalmente à diretora da UEG-Câmpus Goianésia, Flávia Biseth, que me poupou de algumas tarefas rotineiras para que eu pudesse dedicar ao estudo; à Renata Braudes, amiga generosa, que me socorreu nos momentos de formatação do trabalho, à Gisele Avelar que me passou informações importantes sobre documentos de pesquisa e ao Davi, ser humano incrível e muito prestativo.

Com muito carinho, agradeço minha orientadora Dra. Mirza Seabra Toschi, exemplo de professora, que me acolheu e orientou com muita competência e seriedade. Sem a sua contribuição este trabalho não teria a riqueza acadêmica necessária.

Aos professores das bancas de qualificação e defesa: Dr. José Carlos Libâneo e Dr. Ged Guimarães, pelas valiosas contribuições para essa pesquisa.

À coordenação do MIELT, professores, funcionários da secretaria e colegas da terceira turma, pelos bons momentos e importantes aprendizagens.

A todos os sujeitos envolvidos na pesquisa, que contribuíram com a coleta de dados.

À Universidade Estadual de Goiás, pela oportunidade de cursar um mestrado público e de qualidade.

À subsecretária regional de educação, Maria das Graças Bueno e aos gestores da escola e do presídio, Janne Carla Falcão e Marcos Roberto da Rocha por terem autorizado e confiado na pesquisa.

Às professoras Cristiane Borges e Camila Pereira pela aceitação e colaboração com o trabalho.

À Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte por ter me concedido licença para aprimoramento profissional.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás, pelo financiamento da pesquisa.

**Não há justiça social sem conhecimento; não
há cidadania se os alunos não aprenderem.**

José Carlos Libâneo

RESUMO

SANTIAGO, Nilda Gonçalves Vieira. *A Educação de Jovens e Adultos em privação de liberdade: um estudo da Unidade Prisional de Goianésia-GO*. Anápolis-GO, 2015. 221p. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias). Universidade Estadual de Goiás – UEG.

Orientadora: Profa. Dra. Mirza Seabra Toschi.

Defesa: 31 de março de 2016.

A presente pesquisa tem como objetivo geral analisar se as práticas educativas empreendidas na Unidade Prisional de Goianésia-GO têm conseguido articular uma educação compatível com a proposta de reinserção social dos sujeitos presos. Especificamente, se propõe a identificar quais são as práticas utilizadas na Unidade Prisional e se condizem com a ideia de reintegração; identificar o perfil dos presos de Goianésia, analisar as concepções que os alunos trazem sobre educação, bem como analisar se os sujeitos envolvidos na pesquisa percebem a educação enquanto fator de reinserção social. O objeto de estudo é composto por três elementos, a saber: prática educativa, unidade prisional e reinserção social. A escolha metodológica foi a pesquisa qualitativa de acordo com os pressupostos de Lüdke e André (1986), com a utilização de instrumentos diversos para coleta de dados, como quadro de caracterização da escola e da Unidade Prisional, questionário de caracterização dos alunos e professoras, roteiro para entrevista semiestruturada, protocolos de registro e diário de campo. Para conduzir o estudo foi utilizado o ciclo de pesquisa de Minayo (2013) que levou a resultados significativos e possibilitou novas indagações. Como aporte teórico para compreensão do objeto de estudo e para subsídio na análise das categorias recorreu-se a Libâneo (1999, 2003, 2012, 2015), Brandão (1995), Freire (1996), Saviani (2001), Candau (1990), Zabala (1998), Adorno (1995, 2008), Gadotti (2000), Julião (2007, 2011), Onofre (2007, 2012), Silva (2007), Foucault (1999a, 1999b), Wacquant (2001), Goffman (2010), Durkheim (1999, 2001), Marx (1996a, 1996b), Weber (2004), Paiva (2011), Fávero (2011), Vygotsky (1991) e outros. A análise dos dados seguiu as orientações de Franco (2012), em que foram elaboradas as categorias de análise, quais sejam: 1) escola e conhecimento; 2) práticas pedagógicas e relação professor-aluno e 3) educação, mudança e reinserção social. As três categorias se articulam e evidenciam a importância do ensino de conteúdo sistematizado e significativo mediado por práticas pedagógicas eficazes que, conduzam ao conhecimento de maneira respeitosa e dialógica. Elas têm a intenção de garantir a formação do pensamento autônomo e possibilitar perspectivas emancipatórias, tendo em vista que, a prática educativa nesse trabalho, é entendida como intencional e política. O estudo enfatiza todos os limites de uma educação para a mudança, num espaço disciplinador e repressor; entretanto, revela que, alunos e professoras da Unidade Prisional de Goianésia, percebem que a educação ofertada na prisão está em consonância com uma proposta de reinserção social, oferecendo condições para que os sujeitos privados de liberdade possam se reinserir na sociedade de maneira mais reflexiva, a partir do conhecimento adquirido.

Palavras-chave: Práticas educativas em escola prisional. Unidade Prisional e educação. Educação e reinserção social.

ABSTRACT

SANTIAGO, Nilda Gonçalves Vieira. *Young and Adults Education in liberty deprivation: in a study of the Prison Unity in Goianésia-GO*. Anápolis-GO, 2015. 221p. Thesis (Interdisciplinary Master in Education, Language and Technology). Universidade Estadual de Goiás - UEG.

Graduate Advisor: Prof. Dr. Mirza Seabra Toschi.

Defense: March 31st, 2016.

The current research has as a general goal to analyse if the undertaken educational practices in the Prison Unity in Goianésia- GO have been able to articulate a compatible education with the social reintegration proposal of the arrested subjects. Specifically, it is proposed to identify which are the used practices in the Prison Unity and if they match with the idea of reintegration; to identify the profiles of the arrested subjects in Goianésia, to analyse the concepts which these students have about education, as well as to analyse if the subjects involved in the research realize the education as the social reintegration factor. The study object is composed by three elements, namely: educational practice, prison unity and social reintegration. The methodological choice was the qualitative research according to Lüdke and André's assumptions (1986), with the usage of several instruments to collect the data, such as the Prison Unity and school characterization chart, the semi structured interview script, register protocols and the field diary. To conduct the study, it was used Minayo's (2013) research cycle which led to meaningful results and allowed new questions. As theoretical framework in order to understand the study object and for subsidy in the analysis of the categories, some authors were resorted such as Libâneo (1999, 2003, 2012, 2015) Brandão (1995), Freire (1996), Saviani (2001), Candau (1990), Zabala (1998), Adorno (1995, 2008), Gadotti (2000), Julião (2007, 2011), Goffman (2010), Onofre (2007, 2012), Silva (2007), Foucault (1999a, 1999b), Wacquant (2001), Goffman (2010), Durkheim (1999, 2001), Marx (1996a, 1996b), Weber (2004), Paiva (2011), Fávero (2011), Vygotsky (1991) and others. The data analyses was according to Franco's guidances (2012), in which were elaborated the analysis categories, which are: 1) school and knowledge; 2) pedagogical practices and teacher-student relation and 3) education, change and social reintegration. The three categories themselves articulate and evidence the importance of the teaching of the meaningful and systematized content mediated by effective pedagogical practices which, lead to knowledge in a dialogic and respectful way. They have the intention of ensuring the autonomous thought formation and enabling the emancipatory perspectives, in view of, the educative practice in this work, it is understood as intentional and political. The study emphasizes all the limits of education for a change, in a disciplinarian and repressive space; however, it reveals that, the Prison Unity teachers and students in Goianésia, perceive that the offered education in prison is according to a social reintegration proposal, offering conditions so that the subjects deprived of freedom can be reinserted in the society in a more reflexive way, from the acquired knowledge.

KEY WORDS: Educational Practices in the Prison School. Prison Unity and Education. Education and Social Reintegration.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1 PRÁTICA EDUCATIVA, UNIDADE PRISIONAL E REINSERÇÃO SOCIAL: ELEMENTOS DA PESQUISA	22
1.1. Prática educativa: concepções e contradições no contexto escolar	23
1.1.1. Concepção de prática educativa para a Educação de Jovens e Adultos (EJA)	32
1.1.2. Prática educativa para jovens e adultos em contextos privativos de liberdade	35
1.2. Unidade Prisional: concepções e contradições no contexto social	42
1.2.1. Apontamentos sobre as prisões na história do Brasil	48
1.3. Reinserção social: alguns pressupostos	55
1.3.1. Sociedade e socialização: parâmetros que definem a vida em grupo	56
1.3.2. Reinserção social: o que a sociedade espera do sistema prisional	64
1.3.3. Reinserção social: parâmetros legais	69
1.4. Encerrando o assunto: práticas educativas em Unidade Prisional – fator de reinserção social?	73
CAPÍTULO 2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM ESPAÇOS DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE: CONTRAPOSIÇÕES E PERSPECTIVAS	78
2.1. Revisão sistemática de produções nacionais sobre o tema dessa pesquisa	78
2.2. As tendências pedagógicas progressistas e a concepção de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade	87
2.2.1. As teorias pedagógicas modernas	88
2.2.2. Algumas reflexões sobre a EJA	93
2.2.3. A educação de jovens e adultos em privação de liberdade: perspectivas progressistas	100
2.3. Educação para emancipação em espaços de disciplinamento e controle social: limites e possibilidades	112
CAPÍTULO 3 PRÁTICAS EDUCATIVAS APLICADAS NA UNIDADE PRISIONAL DE GOIANÉSIA-GO: CAMINHOS PARA A REINSERÇÃO SOCIAL	119
3.1. Pressupostos metodológicos	120
3.2. Cenário e sujeitos da pesquisa	125

3.2.1. Contextualizando e caracterizando o cenário	126
3.2.2. Sujeitos da pesquisa: características e percepções	138
3.3 A educação na UPG: compreensões e significados.....	145
3.3.1 Escola e conhecimento	147
3.3.2 Práticas pedagógicas e relação professor-aluno.....	154
3.3.3 Educação, mudança e reinserção social	163
CONSIDERAÇÕES FINAIS	171
REFERÊNCIAS	177
APÊNDICES	187
APÊNDICE A – RESULTADOS DA REVISÃO SISTEMÁTICA	188
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO	195
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS	197
APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES	198
APÊNDICE E – QUADRO DA UNIDADE PRISIONAL DE GOIANÉSIA-GO	199
APÊNDICE F – QUADRO DA ESCOLA – TURMAS DA UNIDADE PRISIONAL	200
APÊNDICE G – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES	202
APÊNDICE H – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS ALUNOS	203
APÊNDICE I – TABELAS DE ANÁLISE DE CONTEÚDO.....	204
ANEXOS	216
ANEXO A – TEXTOS PRODUZIDOS POR ALUNOS	217

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Resumo da revisão de literatura	81
Quadro 2 – Ranking dos 10 países com maior população prisional	102
Quadro 3 – Grau de escolaridade da população carcerária	109
Quadro 4 – Alunos matriculados na UPG nos anos de 2014 e 2015	127
Quadro 5 – Índices de aprovação, reprovação e evasão das turmas da UPG	128
Quadro 6 – Comparativo de idade dos alunos da Unidade Prisional	139
Quadro 7 – Caracterização das professoras da UPG	143
Quadro 8 – Experiência profissional dos docentes da UPG	143

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Variação da taxa de aprisionamento	103
Figura 2 – Faixa etária das pessoas privadas de liberdade	107
Figura 3 – Distribuição da população de acordo com raça, cor ou etnia	107
Figura 4 – Grau de escolaridade dos presos em Goiás	109
Figura 5 – Porcentagem de unidades prisionais que possuem sala de aula	110
Figura 6 – Ciclo de pesquisa qualitativa	121
Figura 7 – Sala de aula da Unidade Prisional de Goianésia	133
Figura 8 – Sala de aula da Unidade Prisional de Goianésia	133
Figura 9 – Porta de entrada da sala, vista por dentro	134
Figura 10 – Porta de entrada da sala, vista do lado de fora	135
Figura 11 – Turma da 1ª etapa – período matutino	140
Figura 12 – Turma da 2ª etapa – período vespertino	141

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Número de pessoas presas no Brasil.....	104
Gráfico 2 – Déficit de vagas no sistema prisional.....	104
Gráfico 3 – Número de pessoas presas X número de vagas no sistema prisional brasileiro.	105
Gráfico 4 – Número de presos X número de vagas na UPG.....	129
Gráfico 5 – Faixa etária das pessoas privadas de liberdade na UPG	130
Gráfico 6 – População da UPG, de acordo com raça/cor/etnia.....	130
Gráfico 7 – Grau de escolaridade da população prisional de Goianésia-GO	131

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

ANPEd-	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisas em Educação
BDTD -	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES -	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPAIGO -	Centro Penitenciário Agroindustrial de Goiás
CF -	Constituição Federal
CNE -	Conselho Nacional de Educação
CNJ -	Conselho Nacional de Justiça
CNPCP -	Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária
CONFINTEA –	Conferência Internacional de Educação de Adultos
DEPEN -	Departamento Penitenciário Nacional
EJA -	Educação de Jovens e Adultos
FACILGO -	Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Goianésia
GT -	Grupo de Trabalho
IBGE -	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INFOPEN -	Sistema Integrado de Informações Penitenciárias
LDB -	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEP -	Lei de Execução Penal
MEC -	Ministério da Educação
MJ –	Ministério da Justiça
MOBRAL -	Movimento Brasileiro de Alfabetização
ONU -	Organização das Nações Unidas
PEEP -	Plano Estadual de Educação nas Prisões
PEESP -	Plano Estratégico de Educação no Âmbito do Sistema Prisional
PROEJA -	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
Scielo -	Scientific Eletronic Library Online
SECADI -	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
TCLE -	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEG -	Universidade Estadual de Goiás
UNESCO -	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UPG -	Unidade Prisional de Goianésia

INTRODUÇÃO

Para uma melhor compreensão do caminho percorrido até o tema deste trabalho, é importante que eu me apresente, por meio de um breve memorial, que expõe, de forma sucinta, minha trajetória acadêmica e profissional, com o objetivo de elucidar questões sobre minha formação e a relação com a temática desta pesquisa.

Elaborado de forma reflexiva, procura apresentar os significados construídos na atuação profissional a partir de uma avaliação dos caminhos trilhados, os quais me fizeram alcançar a docência no ensino superior e o Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias.

Minha graduação é em licenciatura Plena em História, pela Universidade Estadual de Goiás, concluída em 1998. Assim que terminei a graduação, prestei concurso público estadual para docente e iniciei meus trabalhos como professora efetiva do Estado de Goiás em agosto de 1999.

Em 2000 cursei uma pós-graduação *lato sensu* em Metodologia do Ensino Superior. Em 2001 iniciei a carreira no ensino superior, como professora em contrato temporário da Universidade Estadual de Goiás – UEG, sendo que, em 2010 passei a ser professora efetiva dessa Instituição, após aprovação em concurso público.

Além do embasamento teórico, a graduação e a especialização *lato sensu* me proporcionaram um entendimento melhor das questões sociais e educacionais, despertando maior criticidade e interesse em ser uma profissional preocupada com a formação de alunos autônomos, construtores de seu conhecimento e atuantes na sociedade em que vivem. Durante a minha graduação tive acesso a uma literatura que se insere numa perspectiva dialético-crítica, provocando inquietações que me fizeram compreender a importância da qualificação permanente.

Nesse sentido, desde que comecei a minha carreira docente, tenho procurado me qualificar, por entender que um profissional da educação, compromissado com o seu trabalho, deve se capacitar, de maneira contínua. Dessa forma, cursos de extensão, palestras, seminários, congressos e outros eventos, promovidos pela UEG ou por outras Instituições de Ensino Superior, constituíram e constituem momentos frutíferos de minha atualização profissional.

Quando ingressei na educação, comecei como professora no Ensino Fundamental estadual em Goianésia, com aulas de História do 6º ao 9º anos. Dois anos após, fui convidada

para assumir uma coordenação pedagógica, função que exerci até a entrada no mestrado, em 2014, quando me desliguei para dedicar-me, exclusivamente, à pesquisa.

São 14 anos dedicados à função de coordenadora pedagógica; tempo e ofício que exigiram de mim muito estudo, preparo, esforço para apoiar e auxiliar os professores em suas práticas diárias. O foco no pedagógico também me despertou inquietações e questionamentos sobre as finalidades da educação escolar, sobre o que caracteriza uma educação de qualidade, e, principalmente, no que diz respeito à escola pública, se esta tem atendido aos menos favorecidos, garantindo-lhes o acesso ao conhecimento sistematizado e acumulado historicamente, visando a uma transformação pessoal e social.

A fim de contribuir com as práticas pedagógicas dos professores com os quais trabalhei ao longo desses anos, procurei promover momentos de estudos e socialização de suas experiências exitosas, por entender que teoria e prática devem estar totalmente articuladas e que no cotidiano da sala de aula é que encontramos os caminhos mais ricos para direcionar o trabalho docente. Esses momentos de estudos, assim como a troca de experiências e orientação aos professores me colocaram em contato com muitas perspectivas e autores que embasam essa pesquisa, os quais pude aprofundar melhor com as leituras realizadas durante o mestrado.

Na Universidade, tenho lecionado as disciplinas de História do Brasil, História Regional e também me dedico à orientação de Estágio Supervisionado e Trabalhos de Conclusão de curso. Atuei como coordenadora do curso de História no Câmpus Goianésia por oito anos. Atualmente, estou na coordenação pedagógica do Câmpus e ministrando a disciplina de Didática do Ensino Superior, numa pós-graduação *lato sensu* em História, Cultura e Região.

A função de coordenadora, tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Superior, me aproximou de outros colegas docentes e permitiu bons diálogos sobre as perspectivas de um ensino capaz de provocar mudanças, de colaborar para o processo de humanização e emancipação. Proporcionou também reflexões sobre os rumos da educação no país e conduziu-me à luta por uma educação de qualidade para todos.

A atuação no Ensino Superior possibilitou que pudesse contribuir com outros cursos de formação tanto na Universidade como na escola de nível fundamental. Ministrei minicursos e palestras, coordenei simpósios e auxiliei na organização de eventos acadêmicos. Atividades que ainda desenvolvo e que são muito gratificantes, pois enriquecem minha experiência docente e permitem uma aproximação entre teoria e prática.

Trabalhar na gestão de um curso universitário, especificamente, de licenciatura, me fez conhecer as questões burocráticas e pedagógicas que norteiam o mesmo, suscitando reflexões sobre a formação de professores. Nas reuniões de colegiado discutimos sobre o perfil do curso e as competências acadêmicas que queremos desenvolver, pensando também no perfil do egresso. Uma das questões se refere à preocupação em formar professores compromissados com a sociedade, com a diversidade e com os grupos marginalizados.

Em 2003 comecei a trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como professora e, em 2008, assumi uma coordenação pedagógica na Escola Estadual que integra esse estudo, por ser a responsável em ofertar a EJA na Unidade Prisional de Goianésia.

O trabalho educativo realizado com jovens e adultos e, especificamente, com jovens e adultos privados de liberdade é desafiador e gratificante, o que me instigou a querer entender mais sobre o universo desses sujeitos, seus saberes, suas formas de aprender/ensinar, suas expectativas. Busco respostas que aumentem minhas certezas de estar no caminho coerente para o exercício da docência.

A função de coordenação me oportunizou um novo olhar sobre as práticas pedagógicas. Sobre como devem ser pensadas, elaboradas e aplicadas, tendo em vista a construção do conhecimento de maneira autônoma e libertadora. Assim, esse estudo parte das práticas educativas empreendidas na Unidade Prisional de Goianésia, com a intenção de analisar se estão voltadas para uma proposta de reinserção social dos apenados.

Outrossim, esse trabalho justifica-se pela necessidade de análise das fragilidades ou das potencialidades da educação oferecida aos jovens e adultos em privação de liberdade no presídio de Goianésia. Para tanto, é preciso refletir sobre o papel da educação e do sistema prisional e conhecer as práticas educativas adotadas.

O interesse pelo tema surgiu da experiência enquanto estagiária voluntária, em 1997, no projeto de extensão da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Goianésia, hoje UEG, que promovia um trabalho de alfabetização, leitura e escrita com os presidiários. A curiosidade aumentou a partir do trabalho como coordenadora pedagógica na Escola Estadual que aceitou o desafio de se integrar à Unidade Prisional, com suas professoras assumindo aulas no presídio.

O estudo apresentado nos próximos capítulos contribuirá para uma compreensão das práticas educativas utilizadas no presídio de Goianésia, analisando se a educação ofertada na Unidade Prisional traz uma proposta de reinserção social dos jovens e adultos privados de liberdade, podendo colaborar com outros trabalhos e políticas educacionais, permitindo ressignificar as práticas adotadas na educação prisional.

Os índices apresentados nesse trabalho comprovam que a escolaridade da população carcerária é mínima, o que endossa a ideia de que uma educação que atenda a todos, indiscriminadamente, como prevê a Constituição Federal, deve se preocupar também com os jovens e adultos inseridos em contextos adversos, mesmo diante dos limites salientados no decorrer desse estudo de se manter um ensino de qualidade nos presídios e capaz de transformar socialmente o apenado.

Esse trabalho intenciona provocar reflexões sobre a educação de jovens e adultos sob custódia, numa perspectiva da diversidade, pensando numa educação voltada não mais para a marginalização e exclusão, como se tem percebido ao longo da história, mas uma educação que promova a inclusão e a reinserção social. De acordo com Julião (2007), o perfil dos sujeitos que se encontram em privação de liberdade é um reflexo dos grupos marginalizados socialmente. Arroyo (2005) destaca que é preciso romper com a visão negativa em relação à EJA e, reitero, especialmente em relação à EJA prisional. Os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, em qualquer contexto em que estejam inseridos, trazem marcas excludentes, “carregam trajetórias perversas de exclusão social, vivenciam trajetórias de negação dos direitos mais básicos, à vida, ao afeto, à alimentação, à moradia, ao trabalho e à sobrevivência, negação até do direito a ser jovem” (ARROYO, 2005, p. 24).

Nesse sentido, o estudo reforça a importância de que os professores em atuação nos presídios tenham concepções e práticas coerentes com uma proposta emancipatória e que recebam orientações e pressupostos teóricos que os possibilitem partir de planejamentos que contemplem conteúdos, recursos, metodologias e avaliações adequadas à realidade social de seus alunos e com vistas à transformação.

O problema que instigou a pesquisa está explícito na seguinte questão: as práticas educativas empreendidas na Unidade Prisional de Goianésia (UPG) têm conseguido articular uma educação condizente com a proposta de reinserção social dos jovens e adultos privados de liberdade? Para encontrar subsídios que respondessem à problemática, foram buscadas respostas para outras questões como: quem são os sujeitos encarcerados na UPG? Qual o perfil desses sujeitos? Que concepções e expectativas os alunos que estão em privação de liberdade têm sobre a educação escolar? Os profissionais que atuam na Unidade Prisional e os alunos entendem e trabalham a educação como instrumento capaz de promover a reintegração?

A partir dessas questões definiu-se como objetivo geral do estudo, analisar se a prática educativa aplicada na Unidade Prisional de Goianésia-GO, com base na proposta de

ressocialização de jovens e adultos, tem conseguido articular uma educação condizente com a proposta de reinserção social dos sujeitos privados de liberdade.

Para não perder o foco da pesquisa, foram estabelecidos objetivos específicos, que conduziram toda a investigação, quais sejam:

- a) Identificar quais práticas são utilizadas na Unidade Prisional de Goianésia;
- b) Identificar o perfil dos sujeitos privados de liberdade em Goianésia;
- c) Analisar as concepções de educação apresentadas pelos alunos;
- d) Analisar se alunos e professores entendem e trabalham a educação numa perspectiva reintegradora.

A pesquisa qualitativa direcionou todo o trabalho com o objetivo de analisar e interpretar as percepções dos sujeitos envolvidos na investigação, o que não dá para ser quantificado. De acordo com Lüdke e André (1986), o pesquisador deve estar atento aos significados e representações que as pessoas demonstram, por isso é importante esmiuçar todos os dados coletados.

Com esse propósito a escolha metodológica foi a pesquisa qualitativa, utilizando diferentes instrumentos para coleta de dados, como questionários de caracterização dos sujeitos envolvidos na pesquisa, roteiro para entrevista com esses sujeitos, questionários de caracterização dos espaços e contextos pesquisados e observação das aulas, por meio de protocolos de registro e diário de campo.

Seguiu-se o ciclo de pesquisa sugerido por Minayo (2013) que, a partir de uma indagação, caminhamos para a fase exploratória, em seguida para o trabalho de campo e, posteriormente, para o tratamento dos dados, realizando a análise e interpretação, o que culminou em um resultado que não está totalmente fechado, permitindo novas indagações.

O trabalho é organizado em três capítulos que se articulam e favorecem a compreensão do objeto em questão.

No primeiro capítulo são apresentados os elementos que compõem o objeto de estudo, quais sejam: prática educativa, unidade prisional e reinserção social. Sobre prática educativa são mostradas algumas concepções com base nos estudos de Libâneo (1999, 2003), Brandão (1995), Freire (1996), Saviani (2001), Candau (1990), Zabala (1998), Oliveira (1996), Adorno (1995), entre outros. Também propus uma discussão sobre práticas educativas que atendam a educação de jovens e adultos e, especificamente, os sujeitos que se encontram em contextos privativos de liberdade. Autores como Arroyo (2005), Gadotti (2000), Freire (1996), Libâneo (2003, 2005), Prado e Reis (2012), Sampaio (2009), Paiva (2007), Julião (2007), Teixeira

(2007), Carvalho e Guimarães (2013), Onofre (2012), dentre outros, auxiliaram na discussão proposta.

No que concerne ao tema unidade prisional apresentei o histórico das prisões e algumas concepções e contradições que envolvem essa instituição com fundamentação em Foucault (1999a, 1999b), Bretas (2009), Cardoso (2006), Wacquant (2001), Thompson (2002) e Goffman (2010). Visando aproximar ainda mais do contexto pesquisado, realizei apontamentos sobre a história das prisões no Brasil, destacando aspectos sobre a política penitenciária em Goiás, utilizando autores como Chazkel (2009), Santiago (2011), Carvalho Filho (2002), Albuquerque Neto (2009), Maia (2009), Ribeiro (2004) e outros.

Por fim, o terceiro elemento do objeto de pesquisa é apresentado, salientando suas diversas representações, pois o termo “reinserção social” carrega um sentido ideológico. Para facilitar a compreensão acerca do tema, é feita uma discussão sobre sociedade e socialização, com base nas perspectivas teóricas de Durkheim (1999, 2001), Marx (1996a, 1996b), Weber (2004) e Adorno (2008). Posteriormente, procuro mostrar como o termo ganha significação em autores como Julião (2009, 2011), Onofre (2009), Ribeiro (2004), Baratta (2003) e na legislação que aborda o funcionamento das prisões e o tratamento ao preso.

No segundo capítulo relaciono o objeto de pesquisa ao referencial teórico. Nessa perspectiva, primeiramente é apresentada a revisão sistemática da literatura que revela os trabalhos que se aproximam da temática, bem como as divergências e lacunas existentes. Com o intuito de oferecer sustentação teórica ao estudo, as tendências pedagógicas progressistas são relacionadas à concepção de educação voltada para jovens e adultos em privação de liberdade.

São realizadas algumas reflexões sobre a EJA e, especificamente, sobre a EJA em contexto privativo de liberdade, por meio das contribuições de Arroyo (2005, 2006), Jardimino e Araújo (2014), Capucho (2012), Giovanetti (2011), Silva (2009), Freire (1983, 1996), Maeyer (2011), Paiva (2011), Fávero (2011), Hora e Gomes (2007), Ireland (2011), Julião (2013), Gadotti (2009), Saviani (2011), entre outros.

Nesse capítulo também são apresentados índices sobre a realidade prisional brasileira, como número de população presa, déficit de vagas no sistema prisional, perfil dos sujeitos presos, englobando faixa etária, raça/cor/etnia e escolaridade, com o propósito de tornar densas as argumentações sobre o processo de marginalização desses sujeitos e sobre a importância da educação prisional ser vista sob a ótica do direito.

O terceiro capítulo, inicialmente, apresenta a opção metodológica da pesquisa, delineando todo o caminho percorrido, desde o levantamento do problema, até chegar ao

produto final. Nesse último capítulo os dados coletados são descritos, analisados e interpretados, chegando-se aos resultados da pesquisa, de acordo com as contribuições de Minayo (2013). Para análise dos dados e elaboração das categorias, recorreu-se à técnica de análise de conteúdo, seguindo as orientações de Franco (2012).

CAPÍTULO 1

PRÁTICA EDUCATIVA, UNIDADE PRISIONAL E REINserÇÃO SOCIAL: ELEMENTOS DA PESQUISA

Esse capítulo tem por objetivo a construção do objeto de pesquisa, apresentando seus elementos basilares. A partir das concepções adotadas e das relações estabelecidas entre os elementos da pesquisa, espera-se que haja uma compreensão do tema abordado e da problemática que norteia o presente estudo, possibilitando um consenso sobre a relevância deste trabalho para algumas reflexões e posicionamentos acerca da educação de jovens e adultos em privação de liberdade.

Com o intuito de apresentar o tema e montar a estrutura que serve de base para todo o restante da pesquisa, o capítulo foi organizado em três eixos que vão se interligando de forma articulada, resultando na questão delineadora do estudo. A partir da problemática central, suscitam outros questionamentos que também são apresentados, assim como os objetivos que marcam a trajetória deste trabalho.

Na primeira parte estão algumas concepções sobre prática educativa. A finalidade é mostrar sua função, contradições e seu caráter, entendendo-a como uma prática social que pode promover a transformação ou a reprodução da sociedade. Nessa fase propõe-se também uma discussão sobre práticas educativas que atendam, numa perspectiva crítica e transformadora, a modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos), tanto nas escolas regulares como nas escolas que funcionam em unidades prisionais.

A segunda conceitua unidade prisional, apresentando sua função social ao longo da história. Nessa parte é feito um histórico das prisões no Brasil e no município de Goianésia, com referências à educação prisional como política sócio-educativa presente nos atuais discursos em torno do papel das prisões.

O último eixo discute o conceito de reinserção social, problematizando padrões, valores e comportamentos aceitos socialmente. É realizada uma discussão sociológica sobre sociedade e socialização visando oferecer suporte teórico para o conceito de reinserção social. Nessa parte são abordados aspectos da legislação que tratam sobre a execução penal e a reinserção social por meio da educação e do trabalho.

O capítulo encerra questionando, por meio da articulação dos três elementos trabalhados, se a educação prisional pode ser um fator de reinserção social. A partir da

problemática levantada, finaliza também, sintetizando a metodologia utilizada no decorrer do estudo.

1.1 Prática educativa: concepções e contradições no contexto escolar

O enfoque sobre prática educativa adotado neste trabalho é o contexto escolar, entretanto, é importante salientar que o ato educativo é um constructo social e, portanto, ocorre em várias instâncias. De acordo com Libâneo (1999), práticas educativas são percebidas em diferentes âmbitos: familiar, social, profissional, escolar, meios de comunicação e de diversas formas: intencional/ não intencional, formal/ não formal, escolar/ extra-escolar, pública/ privada, tendo em vista que a educação enquanto prática social é condição básica para a própria existência das sociedades.

Para Libâneo (1999), as práticas de educação não intencionais são aquelas que o sujeito recebe no seu cotidiano, em suas vivências sociais e no contato com outros meios e sujeitos. Já as práticas intencionais de educação, sejam de maneira formal ou não formal, são aquelas que possuem objetivos e intenções conscientes, como é o caso das práticas educativas familiares, religiosas e escolares que têm a finalidade de influenciar na formação geral ou específica do sujeito.

De acordo com Brandão (1995), o processo educativo pode ser encontrado ao longo da história da humanidade em todos os tipos de sociedades: tribais, pastores, nômades, nos países desenvolvidos e periféricos e ocorre em todos os lugares, na rua, na igreja, em casa, na escola. Para o autor, as sociedades são construídas, legitimadas e perpetuadas por meio do acúmulo e transmissão de saberes, tradições, crenças e valores de determinados grupos.

Salienta que as práticas de cada sociedade são determinadas por grupos que detêm o controle e privilégios sociais e que a educação forma e condiciona sujeitos para viver em um modelo de sociedade constituída. É “inevitavelmente uma prática social que, por meio da inculcação de tipos de saber, reproduz tipos de sujeitos sociais” (BRANDÃO, 1995, p. 71).

Embora a educação, em suas variadas instâncias, possa servir para a reprodução e legitimação de desigualdades sociais, ela é essencial no processo de humanização e deve ser questionada e reelaborada por grupos e movimentos que estão à margem da sociedade, mas que têm ciência dos contrapontos e conflitos latentes, possibilitando, portanto, uma proposta de educação que preserve seus valores, direitos e saberes. Libâneo (2003, p. 121) ressalta que “a concepção dialética de educação concebe a prática educativa como uma atividade humana assentada na interação social tendo em vista a transformação do homem em homem”, com

vistas a uma mudança da sociedade. Enfatiza também que o fazer educativo é o que possibilita a ligação recíproca entre sujeito e sociedade.

O autor traz uma definição do fazer pedagógico entendido enquanto prática social e concebido na interação e ação de todos os sujeitos envolvidos:

o ato pedagógico pode, então, ser definido como uma atividade sistemática de interação entre seres sociais, tanto ao nível do intrapessoal, quanto ao nível da influência do meio, interação essa que se configura numa ação exercida sobre sujeitos ou grupos de sujeitos visando provocar neles mudanças tão eficazes que os torne elementos ativos desta própria ação exercida. (LIBÂNEO, 2003, p. 97).

Enquanto prática social a educação é realizada por todas as instituições presentes numa sociedade, no entanto, cabe à escola o ensino formal, sistematizada e intencional. Saviani (2001) entende a educação escolar como atividade mediadora inserida numa prática social mais ampla. “A educação escolar representa uma manifestação peculiar de prática educativa, compartilhando de outras práticas confluentes” (LIBÂNEO, 1999, p. 90). De acordo com Saviani (2001), a prática educativa tem um sentido político e deve ser pensada em sua totalidade. Para Freire (1996), a educação é um processo humanizador e político, que deve ser analisada nos seus aspectos históricos, culturais e sociais.

As tendências pedagógicas progressistas, entre elas a Pedagogia Libertadora de Paulo Freire, a Pedagogia Libertária, cujo nome mais influente é Miguel Arroyo, a Pedagogia Histórico-crítica de Dermeval Saviani e a Pedagogia Crítico-social dos Conteúdos de José Carlos Libâneo, cujas teorias são apresentadas melhor no segundo capítulo, concordam que o objetivo da escola, especificamente da escola pública, deve ser o de oferecer às classes dominadas o saber sistematizado, produzido e acumulado historicamente pela sociedade, com vistas à sua reelaboração numa perspectiva de transformações sociais mais consistentes.

O contexto escolar muitas vezes reproduz as diferenças sociais historicamente constituídas, mas pelo seu caráter educativo pode e deve ser agente de democratização e de transformação. A prática educativa, cuja função é socializar e difundir os conhecimentos acumulados ao longo da história, ao assumir um viés político, contribui para que esse ensino seja democratizado e que suscite questionamentos sobre as desigualdades, promovendo a luta contra a cultura hegemônica. O trabalho educativo precisa estabelecer uma relação entre conhecimento e valores sociais com o propósito ético de “educar homens enquanto sujeitos que estarão atuando no processo de transformação das condições sociais de existência vigentes” (OLIVEIRA, 1996, p. 23).

De acordo com Candau e Lelis (1990, p. 51) “a palavra ‘prática’ deriva do grego ‘práxis’, ‘práxeos’, e tem o sentido de agir, o fato de agir e, principalmente, a ação inter-humana consciente”. Nesse sentido, a prática educativa escolar é a ação pedagógica realizada por todos os sujeitos envolvidos no processo – professores, alunos, gestores – de maneira consciente e inter-relacional. “O professor nos limites de sua autonomia e controle que exerce sobre seu processo de trabalho, organiza e direciona, juntamente com seus alunos, a dinâmica da sala de aula, cujos efeitos vão além dos muros da escola” (AZZI, 1999, p. 38).

Todos os autores referenciados nesse eixo da pesquisa defendem que a prática educativa supõe uma visão de totalidade, de não neutralidade e de intencionalidade. Corroboro com as ideias dos autores utilizados, por entender que a prática educativa escolar perpassa por contradições e não é neutra, mas uma ação socialmente definida. Oliveira (1996, p. 21) salienta que “a educação é sempre uma mediação valorativa, isto é, dirigida por valores, uma mediação que indica um determinado posicionamento. Não é, portanto neutra”. Nessa mesma linha de pensamento, Libâneo (2003, p. 99) ressalta que “o ato pedagógico assume uma dimensão valorativa, ideológica, para além de seus componentes metodológicos e técnicos”.

Candau (1990) afirma que a prática educativa nunca é neutra e que não pode haver uma dissociação entre teoria e prática. Ao discutir uma nova didática, enfatiza que o fazer educativo “está a serviço da manutenção do ‘*status quo*’ ou da transformação social. Analisar e propor, a partir das condições concretas da realidade, uma prática educativa transformadora constitui uma questão fundamental” (CANDAU, 1990, p. 47).

A ação pedagógica acontece numa relação interacional e para se tornar eficaz necessita do envolvimento de todos os sujeitos num projeto de construção coletiva e consciente. O fazer pedagógico “não se dá ao acaso, ele requer um trabalho docente sistemático, intencional, disciplinado, ao mesmo tempo que um esforço por conquistar o interesse, a colaboração e o gosto pelo estudo, por parte do aluno” (LIBÂNEO, 2003, p. 78). Dessa forma, é o professor quem dirige e estimula seus alunos na construção do próprio conhecimento, de maneira que assimilem conscientemente e ativamente os conteúdos trabalhados, estabelecendo relações com a realidade social, visando a sua transformação. O exercício educativo tem um caráter formador e, segundo Paulo Freire (1996), não é possível separar em dois momentos o ensino dos conteúdos e a formação ética.

Por que se torna tão importante analisar as práticas educativas? A partir dessa análise é que se pode buscar caminhos para uma teoria da educação baseada na realidade educativa, nas tentativas, erros e acertos.

Nas práticas docentes estão contidos elementos extremamente importantes, como a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora, que ainda não está configurada teoricamente. (PIMENTA, 1999, p. 27).

De acordo com Paulo Freire (1996), toda prática educativa necessita de alguns elementos básicos: sujeitos (que ensinam e aprendem juntos), objetos, conteúdos, métodos, técnicas e materiais e está envolta em objetivos, sonhos, ideais, que a torna política, não podendo ser, portanto, neutra. Os objetivos traçados pelo professor e sua concepção de ensino definem as práticas realizadas por ele. Na prática “se expressam múltiplos fatores, ideias, valores, hábitos pedagógicos” (ZABALA, 1998, p. 16).

Antoni Zabala (1998), no seu trabalho sobre prática educativa, oferece subsídios que possibilitam analisar os elementos que compõem o fazer educativo e refletir sobre as condições existentes no contexto escolar, podendo provocar mudanças significativas no âmbito pedagógico. Segundo o autor, é essencial que o professor ao longo de sua experiência na docência melhore a sua prática a partir do conhecimento das variáveis que intervêm na prática e de sua capacidade de dominar essas variáveis, o que é adquirido por meio da experiência e reflexão.

Não há modelos ou referências que racionalizem a prática educativa, tendo em vista que a sala de aula é um contexto dinâmico, muitas vezes imprevisível e complexo por acoplar uma diversidade de sujeitos. No entanto, é possível estabelecer elementos que direcionam o ato educativo. Os resultados do processo educacional dependem de fatores diversos que se inter-relacionam, como tipo de metodologia adotada, materiais pedagógicos, relações sociais, postura do professor, conteúdos culturais e outros, ressalta Zabala (1998).

O autor referenciado destaca que a prática educativa só pode ser analisada a partir da interação de todos os elementos que intervêm na sala de aula, como os espaços determinados, a organização social, as relações interativas, a distribuição do tempo, a metodologia, os recursos, os conteúdos trabalhados e, principalmente, o antes e o depois da execução da aula, ou seja, o planejamento e a avaliação. O entendimento da função, dos propósitos e intenções da educação é que determina e dá sentido à intervenção pedagógica. Torna-se difícil avaliar de forma reflexiva o cotidiano de uma aula, se não há conhecimento de sua finalidade ou objetivos.

Urge entendermos que tudo que se faz em uma sala de aula influencia na formação dos alunos. Por isso, tudo precisa estar muito bem articulado, organizado e pensado. A forma de “organizar a aula, o tipo de incentivos, as expectativas que depositamos, os materiais que utilizamos, cada uma destas decisões veicula determinadas experiências educativas” (ZABALA, 1998, p. 29).

A opção por um modelo de educação que forme sujeitos críticos, atuantes e autônomos, que objetiva atender todos os alunos, respeitando suas diversidades e estimulando-os a desenvolver suas capacidades, exige que se rompa com um modelo de ensino seletivo e excludente e crie novas possibilidades de educação que atendam as classes menos favorecidas, numa perspectiva mais democrática e transformadora.

Brandão (1995) esclarece que a educação não deve ser vista como único e principal instrumento de transformação, pois ela também é determinada pelas estruturas políticas, econômicas e culturais. Não levar em consideração que as pessoas são determinadas pelas relações sociais de poder, dificulta o entendimento do trabalho educativo como prática social e impossibilita o planejamento e execução de práticas pedagógicas numa concepção crítica e libertadora.

Ainda que nem todos os professores tenham uma ação planejada e articulada com um projeto de transformação social, todo professor, mesmo que inconsciente, demonstra na sua prática uma postura política. A forma como o professor age em sala de aula, ou seja, como desenvolve suas práticas, define seu compromisso social e seu posicionamento político, tendo em vista a não neutralidade do fazer pedagógico. De acordo com Cunha (1989, p. 151), o professor é “responsável por direcionar o estudo na sala de aula. E é por isso que a neutralidade não existe. Pode ser que a ação docente seja, muitas vezes, pouco reflexiva, até ingênua. Mas nem por isso deixa de ser uma prática política, que evidencia valores”. Zabala (1998) esclarece que o modo como se explica determinado conteúdo, a sua escolha, as atividades propostas, as decisões que são tomadas em sala refletem uma concepção de aprendizagem, ainda que inconsciente.

Libâneo (2003, p. 81) ressalta que uma prática educativa que promova a emancipação e autonomia na construção do conhecimento exige do professor “uma tomada de posição pela missão histórica consciente e conseqüente da humanidade, de destruir as relações de classe que sustentam a alienação e privam o homem de seu pleno desenvolvimento”. Dessa forma, é fundamental que o professor consiga refletir sobre sua prática, entendendo que a mesma está inserida num contexto social de desigualdades, mas quando refletida e reelaborada pode ganhar um caráter emancipatório.

Adorno (1995) refere-se à emancipação como a produção de uma verdadeira consciência do indivíduo que deve ser entendido enquanto ser social. A emancipação para o autor é condição para que a democracia funcione e está relacionada a uma dialética. A ideia de emancipação “precisa ser inserida no pensamento e também na prática educacional” (ADORNO, 1995, p. 143).

O desafio da prática educativa é articular o saber escolar e a realidade dos alunos, de maneira que o novo conhecimento, construído dessa relação sirva para superar a realidade imposta. “O que caracteriza propriamente a consciência é o pensar em relação a realidade, ao conteúdo” (ADORNO, 1995, p. 151). Cabe ao professor, ao trabalhar os conteúdos curriculares, estimular os alunos a reorganizarem os saberes acumulados e refletirem sobre seu contexto social, questionando e se posicionando. “O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão” (FREIRE, 1996, p. 26).

Cunha (1989) salienta que o professor precisa acreditar no potencial de seus alunos, preocupar-se com sua aprendizagem, avaliar se o ensino é satisfatório, contextualizar os conteúdos com a realidade social, enfim se posicionar enquanto profissional capaz de mediar o conhecimento numa perspectiva transformadora. A autora ainda reforça que essa dimensão transformadora ocorre a partir do momento que o professor entende o valor social do seu trabalho.

A aprendizagem ocorre com o envolvimento ativo na interpretação e produção do conhecimento e não na mera recepção. Todos os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem devem entender e discutir os saberes acumulados, interpretando-os rumo à construção de novos saberes. De acordo com Oliveira (1996, p.56), o conhecimento só se justifica se impulsiona a uma ação transformadora. “Educar não é somente educar sujeitos para esta sociedade, mas sujeitos que a transformem”.

A autora menciona ainda que a educação não muda de imediato a sociedade, ela medeia uma transformação por meio das consciências dos sujeitos. A educação sozinha não é capaz de transformar diretamente a estrutura social, mas é possível, por meio dela, a transformação das consciências dos sujeitos que atuam nas práticas sociais. E a decisão consciente e independente de cada indivíduo é o que confere um caráter emancipatório às sociedades democráticas, segundo Adorno (1995).

Também nessa perspectiva, Libâneo (2003, p. 54) chama atenção para o objetivo da ação pedagógica escolar: “visa a modificações profundas nos sujeitos envolvidos, a partir da aprendizagem de saberes existentes na cultura, conduzida de tal forma a preencher

necessidades e exigências de transformações da sociedade”. Para o autor, o professor precisa compreender a prática educativa na totalidade do social, precisa refletir sobre a realidade concreta a fim de perceber o valor do conhecimento como condição emancipatória.

Em sua pedagogia crítico-social dos conteúdos enfoca que o acesso aos conteúdos deve partir da prática social. Eles precisam ser articulados com as realidades sociais e para que isso ocorra é necessário conhecer as diversas condições sociais e características socioculturais e psicológicas do aluno.

A ênfase nos conhecimentos não visa, portanto, o acúmulo de informações, mas uma reelaboração mental que se traduzirá em comportamentos práticos, numa nova perspectiva de ação sobre o mundo social. (...). A pedagogia crítico-social dos conteúdos entende o ato pedagógico como encontro do aluno com a cultura socialmente construída, pela mediação do professor e das situações pedagógicas. (LIBÂNEO, 2003, p. 76).

Colaborando com essa ideia, Zabala (1998, p. 30) defende que os conteúdos de aprendizagem não podem se reduzir a um modelo existente em certas disciplinas tradicionais, mas são “conteúdos de aprendizagem todos aqueles que possibilitem o desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social”. O autor reforça ainda que os conteúdos trabalhados precisam estar associados com conteúdos de outras naturezas para que o aluno seja capaz de construir um conhecimento global e articulado.

Muitos autores servem de embasamento para a concepção de não neutralidade da prática educativa e do seu caráter político e intencional, entre os quais saliento os de tendência progressista: Paulo Freire, Miguel Arroyo, Dermeval Saviani e José Carlos Libâneo, que embora possuam ideias próprias e divergentes em muitos aspectos, concordam com uma perspectiva crítica e libertadora da educação, possibilitando um diálogo entre suas teorias e a utilização delas nesse trabalho. As ideias dos referidos autores são elucidadas no segundo capítulo.

Para Libâneo (2003), a atividade docente não pode ser limitada à simples transmissão de conhecimentos ou a aceitação de que o aluno aprende por si só e é capaz de se apropriar espontaneamente dos conteúdos. Segundo o autor, o processo de transmissão e assimilação precisa ser simultâneo e ativo, com envolvimento de todos os sujeitos. O professor deve ser o mediador intervindo de maneira a apresentar o conhecimento sistematizado, possibilitando ao aluno condições para reelaborá-lo de forma crítica, assumindo a construção do seu próprio conhecimento.

Colaborando com essa ideia, Paulo Freire, em seu livro *Pedagogia da autonomia*, destaca o caráter formador do exercício educativo, que visa criar meios para que o aluno seja responsável pela construção de seu conhecimento a partir da mediação do professor, para que ele adquira autonomia e possa intervir socialmente, compreendendo que isso faz parte do processo de humanização. De acordo com Freire (1996, p. 41):

uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva, porque capaz de amar.

Um trabalho educativo crítico define seus parâmetros a partir de certos valores e concepções que questionam as desigualdades e as relações de poder existentes na sociedade. Dessa forma, parte da realidade vivida pelos sujeitos, questionando a construção histórica desse contexto. Segundo Oliveira (1996, p. 21), “uma prática educativa crítica exige uma posição realista dos agentes não só em relação à realidade, o que e como ela é, mas também saber a que valores ela se dirige”. Para Adorno (1995), uma educação capaz de promover a emancipação deve se orientar para a contradição e para a resistência.

O ato educativo possui objetivos distintos, o que demonstra sua intencionalidade. E de acordo com os interesses de sujeitos ou grupos pode contribuir para a manutenção e reprodução das desigualdades ou para sua superação, pois o conhecimento produzido e socializado pode ser um grande instrumento de poder. De acordo com Brandão (1995), a partir do momento que a educação se oficializou, o saber passou a ser ferramenta política de poder e, em cada contexto histórico serve a determinadas classes dominantes. Por isso, é importante que o professor compreenda o caráter intencional da educação e reflita sobre suas práticas, percebendo-se como agente de formação e transformação. Torna-se relevante, desse modo,

orientar a prática educativa de modo consciente, intencional, sistemático, para finalidades sociais e políticas cunhadas a partir de interesses concretos no seio da práxis social, ou seja, de acordo com exigências concretas postas à humanização num determinado contexto histórico social. (LIBÂNEO, 2000, p. 115)

Diante do que foi apresentado até o momento, a pesquisa objetiva investigar as práticas empreendidas na educação ofertada a jovens e adultos que se encontram privados de

liberdade. Para isso, recorreremos à observação dessas práticas, além de outros instrumentos de coleta de dados, tendo em vista que a sala de aula é o lugar onde as práticas educativas se concretizam.

São muitas as pesquisas que abordam o cotidiano da educação, porém poucas exploram esse tema relacionando com teorias e práticas. A maioria das pesquisas são descritivas, mostrando apenas como ocorre o processo educativo, o que resulta numa fragilidade da análise. De acordo com Oliveira (1996, p. 27), se as pesquisas analisam o cotidiano “sem o seu profundo questionamento em relação aos seus significados e condicionantes, acabam imergindo (e afogando-se) na cotidianidade e, assim, também não questionando a estrutura e as limitações próprias dessa cotidianidade”. Assim, intenciona-se neste trabalho analisar o cotidiano pedagógico das aulas ministradas na Unidade Prisional de Goianésia-GO, confrontando com teorias que embasam o objeto de estudo, numa perspectiva de educação crítica e emancipadora.

Desse modo, a concepção de prática educativa adotada neste trabalho engloba todo o fazer educativo e envolve todos os sujeitos inseridos no processo. Endosso a ideia de que a prática educativa é intencional, política e não neutra, podendo servir como instrumento de reprodução ou de mudança social, embora haja também o entendimento de que a educação sozinha não pode provocar transformações profundas na sociedade, mas pode colaborar por meio da consciência dos sujeitos. Um professor que possui uma agir crítico em sua prática é capaz de “compreender a educação enquanto ação prática transformadora, sabendo-se, porém, impossibilitada de atingir seus objetivos na plenitude, já que condicionada pelas condições de produção capitalista” (LIBÂNEO, 2003, p. 136).

Partindo do posicionamento de que a educação aliada a outros movimentos e ações sociais pode colaborar para uma sociedade mais democrática, faz-se imprescindível propor práticas educativas alternativas e eficazes a fim de garantir a construção de um saber crítico e transformador, principalmente para as camadas mais baixas e excluídas socialmente. Paulo (1990, p. 89) salienta que “a prática educativa problematizadora propõe aos homens a sua própria situação como um problema (um desafio) a ser encarado, visando à transformação”. Nesse sentido, o próprio aluno ganha autonomia para refletir sobre suas condições e intervir na sua realidade.

Para encerrar essa discussão sobre prática educativa deixo alguns questionamentos: como a escola se coloca diante das necessidades das camadas populares marginalizadas socialmente, entre elas jovens e adultos que se encontram em situação de privação de liberdade? Quais práticas educativas são adequadas para atender as especificidades desses

sujeitos numa perspectiva crítica e transformadora? Quais propostas os pesquisadores apontam para a educação de jovens e adultos que vivem em situações adversas? O próximo tópico desse eixo visa apresentar ideias e discussões acerca de práticas educativas específicas para a modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos), enfocando os jovens e adultos que estão privados de liberdade, propiciando uma continuidade da temática abordada até o momento.

1.1.1 Concepção de prática educativa para a Educação de Jovens e Adultos (EJA)

Nesse tópico da pesquisa discute-se a prática educativa na modalidade EJA, de maneira geral, tendo em vista que os sujeitos analisados são jovens e adultos em condição de privação de liberdade e que a educação ofertada na Unidade Prisional de Goianésia-GO segue os parâmetros curriculares e legais dessa modalidade de ensino.

A educação é vista enquanto fator de transformação social e crescimento pessoal, possibilitando a todos que têm acesso à escola o conhecimento sistematizado e elaborado, visando à construção do pensamento autônomo. Nessa perspectiva, faz-se necessário criar oportunidades iguais para todos, a fim de se conseguir uma sociedade mais justa. Entretanto, não é o que se percebe no contexto educacional brasileiro.

Refletir sobre a Educação de Jovens e Adultos torna-se importante por exigir uma perspectiva diferenciada: uma educação que atenda também aos excluídos e marginalizados tanto do sistema educacional quanto da sociedade, pois se percebe ao longo da história que os sujeitos da EJA são os mesmos de sempre, os pobres, desempregados, negros. Enfim, “são jovens e adultos populares. Fazem parte dos mesmos coletivos sociais, raciais, étnicos e culturais” (ARROYO, 2005, p. 29).

No Brasil, a EJA sempre esteve atrelada a ideias assistencialistas e aos discursos reparadores do direito à educação, àqueles que, por motivos diversos, não tiveram oportunidade de ingressar ou permanecer na escola, na chamada idade escolar. No entanto, muito mais do que garantir o retorno dos jovens e adultos às instituições escolares, deve-se possibilitar a democratização do ensino com qualidade de conteúdos e metodologias coerentes com a realidade histórico-social desses sujeitos, contribuindo para uma formação autônoma, emancipadora e crítica. Segundo Gadotti (2000), a educação é permanente e social. “Há ideias universalmente difundidas, entre elas a de que não há idade para se educar, de que a educação se estende pela vida e que ela não é neutra” (GADOTTI, 2000, p. 4).

É necessário entender quem são esses jovens e adultos para viabilizar um trabalho educativo mais coerente com suas necessidades e peculiaridades. Eles devem ser vistos como alunos, com direito de se apropriarem daquilo que é a função da escola: a socialização do saber sistematizado, garantido a todos. No entanto, nota-se que esses sujeitos ainda “continuam sendo vistos na ótica das carências escolares: não tiveram acesso, na infância e na adolescência, ao ensino fundamental, ou dele foram excluídos ou dele se evadiram, logo, propiciemos uma segunda oportunidade” (ARROYO, 2005, p. 23). Sem uma análise da trajetória histórico-social desses jovens e adultos dificilmente se conseguirá criar projetos e propostas educativas que contemplem suas realidades e especificidades.

A EJA precisa desenvolver uma educação problematizadora e crítica, com base no diálogo, buscando compreender que apesar das lacunas escolares e sociais os sujeitos dessa modalidade não devem ser identificados somente por esse viés, pois, segundo Arroyo (2005), a historiografia e a sociologia nos mostram como os jovens e adultos, em contextos variados, atuam nas sociedades modernas e nos movimentos sociais pressionando por mudanças e quando retornam às escolas trazem essa bagagem formativa e de aprendizagens diversas. De acordo com Freire (1996), é necessário respeitar os saberes dos educandos, principalmente das classes populares e relacioná-los com o ensino dos conteúdos, problematizando politicamente e ideologicamente.

Arroyo (2005) pondera que a diversidade da EJA tem permitido inovações, bem como a inserção de teorias e práticas pedagógicas que não tiveram boa aceitação no ensino regular, o que demonstra que a Educação de Jovens e Adultos vem caminhando rumo a um ensino transformador que ao mesmo tempo qualifica e emancipa, de caráter crítico, autônomo e progressista. Como observa Freire (1996, p. 15), “uma das tarefas precípuas da prática educativa progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil”.

É preciso respeitar a autonomia e a identidade dos alunos, sejam eles crianças, jovens, adultos, homens ou mulheres, sendo que a prática do professor não pode ser neutra. É imprescindível um posicionamento político e social, contrário a qualquer tipo de discriminação e dominação. “A politização da educação e da categoria docente, os avanços das teorias pedagógicas e da consciência dos direitos estão mudando nosso sistema escolar, inspirado em valores mais igualitários” (ARROYO, 2005, p. 50).

Nessa perspectiva, as teorias pedagógicas de tendências progressistas respondem criticamente aos anseios de educadores e estudiosos preocupados com uma prática educativa que atenda as particularidades da educação de jovens e adultos. Ainda que alguns

profissionais não conheçam com propriedade as correntes pedagógicas ou as ignore, a forma “como os professores realizam seu trabalho, selecionam e organizam o conteúdo das matérias, ou escolhem técnicas de ensino e avaliação tem a ver com pressupostos teórico-metodológicos, explícita ou implicitamente” (LIBÂNEO, 2003, p. 19).

As teorias pedagógicas muito mais do que explicar questões ligadas ao analfabetismo, à evasão escolar e à repetência, servem de fundamento para o trabalho cotidiano do professor de acordo com a sua postura profissional, política e acadêmica. “Uma teoria pedagógica deve ter como ponto de partida os processos sociais em que se dá a constituição dos homens e das mulheres, processo eivado de conflitos e de lutas sociais” (NOGUEIRA; MIRANDA, 2011, p. 18). A pedagogia progressista é conhecida por sua criticidade em relação às realidades sociais, mostrando as funções sociopolíticas da escola. De acordo com Libâneo (2005, p. 13), “as abordagens sociocríticas convergem na concepção de educação como compreensão da realidade para transformá-la, visando à construção de novas relações sociais para superação de desigualdades sociais e econômicas”.

Partindo da compreensão de que as teorias pedagógicas explicam e fundamentam toda prática educativa, incluindo o posicionamento do professor, o projeto pedagógico da escola, bem como cada nível e modalidade de ensino, esse trabalho objetiva relacionar a educação de jovens e adultos com as tendências pedagógicas classificadas por Libâneo (2003) como progressistas, devido entender que essas tendências são as que atendem as propostas e perspectivas da EJA.

Uma questão que merece destaque é a necessidade de um diagnóstico da situação dos alunos da EJA, a fim de que o professor possa fazer uma articulação do conhecimento popular e de suas experiências com o saber sistematizado, respeitando as condições desses sujeitos. A EJA “não deve seguir padrões e vícios dos processos escolares tradicionais, mas, incluir uma proposta educativa condizente com o ciclo da vida e as experiências sociais e culturais dos sujeitos que dela fazem parte” (SILVA, 2009, p. 212). É preciso valorizar os saberes populares e, sobretudo, o tempo e experiências desses alunos, só assim serão firmadas propostas consistentes, “propostas mais próximas da especificidade das vivências dos jovens-adultos populares, propostas que veem a EJA como um tempo de direitos de sujeitos específicos e em trajetórias humanas e escolares específicas” (ARROYO, 2005, p. 29).

É importante considerar também, que esses jovens e adultos são trabalhadores que buscam na escola meios para melhorar suas condições de vida. Por isso, é relevante uma análise dos alunos além da condição escolar, pois o trabalho está intimamente relacionado à sua vida e à permanência na escola. Na maioria dos casos, “esses trabalhadores são

desvalorizados, discriminados e estigmatizados por fazerem parte de um grupo dos analfabetos ou pouco escolarizados, daqueles que são excluídos” (PRADO; REIS, 2012, p. 5).

Torna-se fundamental um entendimento histórico da EJA e das lutas populares, para que a escola e os professores possam adequar o seu trabalho às necessidades e especificidades desse público e “reconhecer e valorizar os alunos como sujeitos, capazes não só de aprender, mas de administrar sua vida e sua sobrevivência pessoal e familiar, participar ativamente da comunidade com autonomia, sem vê-los como receptores passivos” (SAMPAIO, 2009, p. 25). Os educadores precisam compreender que esses sujeitos ao voltarem para a escola, já trazem consigo expectativas e a noção do que querem, do que precisam, do que têm direito. Arroyo (2006, p. 6) salienta que “os jovens e adultos sempre que voltam para a escola, voltam pensando em outros direitos: o direito ao trabalho, o direito à dignidade, o direito a um futuro um pouco mais amplo, o direito à terra, o direito à sua identidade”.

Portanto, para uma verdadeira reconfiguração da EJA, é necessário o comprometimento de todos os atores do processo: escola, Estado, professores e alunos, compreendendo que o jovem e o adulto são sujeitos ativos e de direito. Nota-se na sociedade atual uma grande valorização do jovem, mas essa valorização não contempla ainda os jovens das camadas populares. É preciso apagar alguns traços de nossa cultura elitista, entre eles “o olhar negativo sobre a juventude popular” (ARROYO, 2005, p. 26), entendendo-os como sujeitos de direitos e deveres, só assim a EJA perderá seu caráter reducionista e compensatório.

1.1.2 Prática educativa para jovens e adultos em contextos privativos de liberdade

Refletir sobre uma educação voltada para a diversidade implica reconhecer que todos, independente das condições sociais, econômicas, culturais, físicas e étnicas, devem ter garantido o acesso e permanência aos diversos níveis de escolaridade, primando pelo respeito às diferenças, necessidades e potencialidades de cada indivíduo, possibilitando assim a construção autônoma do conhecimento e contribuindo para uma sociedade mais justa e igualitária. A Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 205, estabelece que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família e tem como finalidade o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. No entanto, percebe-se que esse ideal de educação não perpassa por todos os segmentos sociais e que os caracteres como qualidade, liberdade de pensamento, autonomia, não estão presentes no ensino destinado às camadas populares. As políticas educacionais no

Brasil ainda não conseguiram criar oportunidades iguais para todos, o que poderia permitir uma transformação social.

Os professores ainda não conseguem dialogar ou promover um debate com seus alunos a respeito dessas questões, mesmo porque nota-se que grande parte do professorado não dispõe de autonomia para elaborar um pensamento ético que permeie o respeito e o trato às diferenças, pois o currículo a ser seguido pelas escolas quase nunca contempla uma abordagem multicultural. O resultado disso é a grande dificuldade que os educadores encontram em receber e trabalhar com os diferentes atores sociais que buscam e precisam das escolas, dentre eles os jovens e adultos que ficaram à margem do sistema educacional e da sociedade, e, especificamente, os que estão em regime de privação de liberdade.

Antes de continuar as discussões sobre práticas educativas que atendam pessoas privadas de liberdade, é importante refletir sobre o conceito de liberdade. Todo homem nasce livre? Para Locke (1994), em suas origens, o homem vivia uma liberdade natural e ele próprio regulava suas ações e seus bens. De acordo com o autor, sendo livre, o homem deveria usar a razão para distinguir entre o bem e o mal e não prejudicar outras pessoas e seus direitos naturais: vida, liberdade e propriedade.

Locke (1994, p. 36) afirma que a condição natural dos homens trata-se de uma conjuntura “em que eles sejam absolutamente livres para decidir sobre suas ações, dispor de seus bens e de suas pessoas como bem entenderem, dentro dos limites do direito natural, sem pedir autorização de nenhum outro homem”. Segundo o autor, o estado de natureza sofre desajustes quando o próprio homem viola os direitos naturais à vida, liberdade e posses. Isso, para ele, gera um estado de guerra, inimizade e destruição. Locke (1994) esclarece que, para preservar os direitos naturais, os homens entraram em consenso e estabeleceram a sociedade política ou civil, com a finalidade de regular a vida social, cujo principal objetivo é manter a propriedade. “O governo civil é a solução adequada para as inconveniências do estado de natureza” (LOCKE, 1994, p. 38); ou seja, no caso dos homens serem juízes em causa própria.

Para o autor, evitar o estado de guerra é um dos principais motivos que fizeram os homens viverem em sociedade e deixarem o estado de natureza. O homem abre mão de sua igualdade e liberdade existente no estado de natureza para viver em sociedade, “com o objetivo de melhor proteger sua liberdade e sua propriedade” (LOCKE, 1994, p. 70).

Locke (1994) explica que as leis existem não para abolir a liberdade, mas para preservá-la, tendo em vista que a ideia de liberdade, para o autor, está intrinsecamente relacionada à ideia de propriedade. De acordo com o autor, cabe ao Estado agir como protetor

desses direitos, punindo aqueles que lesarem “o outro em sua vida, sua saúde, sua liberdade ou seus bens” (LOCKE, 1994, p. 36).

Essa ideia está presente nos princípios do liberalismo econômico, a saber: individualismo, liberdade, propriedade, igualdade e democracia. Cunha (1980) ao expor os princípios do liberalismo, explica que os dois primeiros estão profundamente associados; da liberdade individual decorre todos os outros tipos, como liberdade econômica, religiosa, política. Segundo o autor o princípio do individualismo considera que cada indivíduo possui potencialidades que precisam ser respeitadas e é de acordo com seus atributos que cada um atinge uma determinada posição social. A doutrina liberal justifica a sociedade de classes e defende que “o único responsável pelo sucesso ou fracasso social de cada um é o próprio indivíduo e não a organização social” (CUNHA, 1980, p. 29). O autor destaca que a ideia de liberdade presente nessa doutrina diz respeito a uma condição essencial para garantir o desenvolvimento das potencialidades individuais. “O princípio da liberdade presume que um indivíduo seja tão livre quanto o outro para atingir uma posição social vantajosa, em virtude de seus talentos e aptidões” (CUNHA, 1980, p. 29).

A propriedade é outro elemento da doutrina liberal, entendida pelos seus defensores como direito natural. Os que conseguem acumular bens pelo seu próprio esforço devem ser protegidos pelo Estado. Esse princípio sustenta que “o trabalho e o talento são os instrumentos legítimos de ascensão social e de aquisição de riquezas” (CUNHA, 1980, p. 31); logo, pressupõe que qualquer indivíduo pode adquirir propriedades por meio de seu trabalho e de seu esforço.

Cunha (1980) acentua que a igualdade defendida pelos liberais não equivale ao fim das desigualdades sociais. Exigem, tão somente, a igualdade de direitos perante a lei, mas não de condições materiais, já que “os indivíduos mais talentosos têm de ser materialmente recompensados” (CUNHA, 1980, p. 33).

Para que todos esses princípios sejam cumpridos um último elemento é fundamental: a democracia. Ela “consiste no direito de todos de participarem do governo através de representantes de sua própria escolha” (CUNHA, 1980, p. 33). O Estado deveria representar os interesses da maioria dos cidadãos; entretanto, conforme ressalta o autor, essa é uma contradição do liberalismo, tendo em vista que na prática, seguindo os ideais liberais, é impossível uma verdadeira democracia.

De acordo com Paro (1999), no liberalismo as relações sociais devem ocorrer conforme com as regras do mercado, sem que haja interferência no seu desenvolvimento natural. “Liberdade, nessa acepção, é quase apenas o oposto de prisão: estar livre é estar solto.

É um sentido de liberdade que, no senso comum, é sinônimo de espontaneísmo, de permissão para se fazer aquilo que se deseja, desde que obedeçam certas regras” (PARO, 1999, p. 2).

O autor desconstrói a noção de liberdade natural; para ele a liberdade depende da ação humana e é construída socialmente. “A verdadeira liberdade humana, aquela que empresta ao homem sua especificidade histórica não existe naturalmente, mas é produto da atividade humana em sua autocriação histórica” (PARO, 1999, p. 4). Esse processo só se torna possível se houver colaboração de outros homens.

Paro (1999) destaca que na sociedade capitalista não há liberdade para todos, no seu sentido histórico, mas sim, *necessidades* (grifo do autor); pois, aqueles que não são detentores dos meios de produção e, conseqüentemente, não possuem propriedade são dirigidos pelas leis naturais do mercado e subordinados aos interesses dos proprietários. Segundo o autor, a liberdade enquanto especificidade histórica e humana somente se realiza mediada pela democracia.

Assim, o termo “privação de liberdade” usado no sentido de ficar preso ou detido atrás das grades, expressa, tão somente, umas das condições físicas que impossibilita a pessoa de exercer sua liberdade plena, entendida nesse trabalho como construção humana e coletiva, em que as pessoas demonstram que não querem simplesmente satisfazer suas necessidades naturais, mas, viver bem nesse mundo, de acordo com a concepção de Paro (1999).

O autor concebe a educação como constituição cultural de sujeitos livres e defende que a escola deve preparar os sujeitos não para o trabalho alienado, mas para o exercício da cidadania e para o “viver bem” (grifo do autor).

Assim, pensar sobre a educação de jovens e adultos no Sistema Prisional exige um conhecimento das especificidades desses sujeitos e uma reflexão sobre suas condições de marginalização e exclusão. É preciso entender que grande parte dos que estão nas prisões brasileiras são “indivíduos para quem falharam todas as oportunidades socialmente criadas, falhou a família, falhou a religião, falhou a educação, falhou o mercado de trabalho” (MOREIRA, 2008, p. 46).

Torna-se importante conhecer quem são esses sujeitos a fim de se criar propostas educativas condizentes com suas necessidades. De acordo com Julião (2007, p. 4), “o perfil dos presos reflete a parcela da sociedade que fica fora da vida econômica, é uma massa de jovens, pobres, não-brancos e com pouca escolaridade”. Nesse sentido, a educação na prisão deve retratar uma maior preocupação com o atendimento e respeito à diversidade, promovendo a inclusão e a reinserção social daqueles que por fatores variados e por não se encaixarem nos princípios liberais fazem parte da população carcerária em nosso país.

É necessário que os professores que atuam nos presídios, trabalhem numa perspectiva diferenciada e inclusiva, buscando parâmetros adequados para nortear uma educação plural e ao mesmo tempo peculiar, que atenda as realidades diversas e singulares presentes no cotidiano das prisões. Esses profissionais devem ter formação teórica adequada para realizar seu trabalho e, sobretudo, uma formação humanitária e política, a fim de enxergar esse público de forma diferenciada. Para Arroyo (2005, p.40), é preciso um novo olhar sobre os jovens e adultos sem escolaridade e que passaram por situações adversas. “Vê-los como oprimidos será um olhar mais politizado do que vê-los como pobres, preguiçosos ou violentos, ou como reprovados e defasados”.

A educação oferecida nos cárceres precisa relacionar os saberes, histórias e experiências vivenciadas pelos educandos, com o ensino sistematizado, promovendo a formação cognitiva e ética, pois os “sujeitos apenados, como todos os demais, têm histórias de vida para além do cárcere: memórias da escola, histórias de família, de filhos, de companheiros, memórias profissionais” (PAIVA, 2007, p. 47). É importante considerar que todo trabalho pedagógico deve ter como referência a realidade do público-alvo, ou seja, para a eficácia do trabalho educativo é necessário conhecer os sujeitos que fazem parte dele e suas histórias. Isso se torna ainda mais importante no trabalho feito com alunos presidiários.

Um critério fundamental para a seleção de profissionais que atuam nos presídios é o posicionamento político, social e crítico, que deve ser contrário a qualquer tipo de discriminação e dominação, entendendo que a educação é um direito de todos previsto em lei. “A opção por tirar da ociosidade uma grande massa da população carcerária, levando-a à sala de aula, não constitui privilégio, mas, sim, uma proposta que responde ao direito de todos à educação e atende aos interesses da própria sociedade” (JULIÃO, 2007, p. 6), pois a transformação pessoal e social que se dá a partir da construção do conhecimento é relevante, o que implica em possibilidades reais da sociedade receber um jovem ou adulto muito mais ético e solidário.

Teixeira (2007, p. 15) salienta que “o princípio fundamental que deve ser preservado e enfatizado é que a educação no sistema penitenciário não pode ser entendida como privilégio, benefício ou, muito menos, recompensa oferecida em troca de um bom comportamento”. A educação prisional não pode acontecer somente para cumprir uma lei ou tirar os presos do ócio. Ela precisa colaborar para a reintegração do apenado à sociedade, pronto para exercer a cidadania, de maneira crítica, atuante, autônoma e justa.

Na perspectiva de uma educação para a diversidade, entende-se que a educação de jovens e adultos em privação de liberdade deve ser foco de estudos, pesquisas e intensas

discussões a fim de fomentar um ensino coerente com as particularidades e anseios desses sujeitos, vindos de realidades, locais e culturas multifacetadas, que carregam histórias e trajetórias tão difusas e complexas. Nesse sentido, parte-se da compreensão que a educação tem um papel social e político primordial, capaz de promover a transformação e construir novos caminhos para superação das desigualdades e formação de uma sociedade mais justa, com indivíduos que respeitem e valorizem as diferenças.

Dessa maneira, é preciso perceber a importância da educação nas prisões, partindo do pressuposto que a educação tem papel primordial na construção de uma sociedade melhor, ajudando a promover a transformação pessoal. O ensino ministrado nas prisões deve possibilitar, antes de tudo, inclusão social. É imprescindível “a crença no humano e no seu potencial de mudança, e depois a crença nos direitos individuais do homem” (AGUIAR, 2009, p. 104).

Entende-se que a educação de presidiários é um direito universal, prevista na Constituição Federal, pela Lei de Execução Penal nº 7.210, de 11 de julho de 1984, pelas Diretrizes Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos em privação de liberdade aprovadas em 2010, entre outras, embora ainda não seja realidade na maioria dos presídios brasileiros. “Teimar em reduzir direitos a favores, à assistência, à suplência, ou a ações emergenciais é ignorar os avanços na construção social dos direitos, entre eles à educação de jovens e adultos” (ARROYO, 2005, p. 28). A educação ofertada nas prisões deve ter como pressuposto as diretrizes e as especificidades da modalidade EJA e a formação específica para os professores que atuam nesse segmento.

Assim, é preciso questionar como e o que a educação pode fazer para mudar a estrutura dos presídios e a vida dos presos, contribuindo para a liberdade interior dos detentos. Um dos primeiros pontos a se considerar é conhecer quem são esses sujeitos que lotam as prisões brasileiras. Estudos apontam que a população carcerária no Brasil, compõe-se basicamente por “jovens, pobres, homens, com baixo nível de escolaridade. Pesquisas sobre o sistema prisional indicam que mais da metade dos presos têm menos de trinta anos; 95% são pobres e 96% são do sexo masculino” (TEIXEIRA, 2007, p. 16).

Portanto, é imprescindível reconhecer a diversidade sociocultural dos atores que estão inseridos na EJA e, especificamente, na educação prisional e, nessa perspectiva, elaborar propostas consistentes com sua realidade e especificidades, levando em consideração que o papel da educação é promover a construção do conhecimento, garantindo a autonomia, a liberdade de pensamento e uma atuação cidadã e participativa.

Carvalho e Guimarães (2013) afirmam que a escola na prisão deve formar para a cidadania, promovendo liberdade, alteridade e participação na construção de uma sociedade mais igualitária e mais justa. Nesse aspecto, faz-se necessário pensar o sentido da educação prisional e de um currículo voltado para os conhecimentos relevantes para esses sujeitos, no processo de educação e reeducação, “e que esse processo deveria abarcar os sujeitos em todas as dimensões de sua personalidade: ética, estética, política, artística, cultural, no âmbito da saúde, do trabalho e das relações sociais” (CARVALHO; GUIMARÃES, 2013, p. 55).

A educação nas prisões precisa ser melhor investigada, a fim de se traçar novos rumos para as políticas prisionais, garantindo um tratamento mais humano e contribuindo para a reabilitação do preso, de forma a diminuir as probabilidades de reincidência. O direito à educação dentro das prisões deve ser uma luta social. As pesquisas e políticas voltadas para a camada popular devem privilegiar uma educação que atenda verdadeiramente a todos. São necessários programas e “projetos sociais e educacionais voltados para os excluídos, os marginais, os insatisfeitos, os não-clientes, as maiorias perdedoras” (ONOFRE, 2012, p. 1). Os movimentos sociais democráticos devem lutar pela autonomia, ética e politização de jovens e adultos.

A escola estruturada na prisão tem uma grande contribuição para a escolha de caminhos mais éticos e humanos, por parte dos aprisionados e para a (re)descoberta de suas identidades, pois no espaço da sala de aula prisional é o lugar que permite ao detento uma maior liberdade, onde ele pode se expressar e emitir sua opinião, bem como construir e partilhar o conhecimento.

É preciso levar em conta que a escola é “um espaço multicultural e multi-social, diverso e ao mesmo tempo singular” (CARVALHO; GUIMARÃES, 2013, p. 52), e isso se aplica muito mais à escola que funciona no ambiente do cárcere, pois lida com pessoas cheias de histórias marcantes, trabalha enfim com seres humanos em sua diversidade. É esse ser diverso e plural que a escola atuante nas prisões atende e para que consiga realizar um trabalho significativo e com viés social deve ter clareza dessa diversidade, partindo de planejamentos e ações pedagógicas eficazes.

Na prisão ocorre um isolamento muito grande do mundo exterior. Muitos presos acreditam que “a escola os manterá atualizados e informados em relação às mudanças que ocorrem no mundo externo” (ONOFRE, 2012, p. 11), com isso fazem questão de participar das aulas, pois a escola representa um contato com o mundo lá fora. De acordo com a autora, muitos também frequentam a escola pensando em diminuir o tempo de permanência na prisão ou para sair do ambiente frio das celas e ocupar o tempo, além de desejarem adquirir

conhecimentos básicos que não tiveram acesso em outros contextos. Portanto, percebe-se que o apenado mantém expectativas variadas em relação à escola que o atende.

O espaço escolar na prisão deve acolher os sujeitos aprisionados e ter em vista que a função principal da escola é a produção do conhecimento com vistas à emancipação e à participação social. Na escola, além da preocupação com o saber sistematizado, é necessário adequar o currículo e as metodologias às necessidades dos alunos. A escola, sobretudo, deve ser “o espaço onde eles possam descobrir que são capazes de se relacionar sem violência e de forma mais cordial com os companheiros e também com os agentes penitenciários” (AGUIAR, 2009, p. 114), pois a partir dessa descoberta conseguirão também manter um convívio social ao saírem da prisão.

Assim, refletir sobre a educação de jovens e adultos no sistema prisional significa pensar na função social da escola, de forma a contribuir para uma sociedade mais humana, mais justa e solidária, “por meio da aprendizagem participativa e da convivência baseada na valorização e desenvolvimento do outro e de si mesmo” (ONOFRE, 2012, p. 12). A educação que ocorre dentro do espaço prisional deve ser vista como direito e na perspectiva da inclusão e da diversidade.

1.2 Unidade Prisional: concepções e contradições no contexto social

Nesse eixo, a proposta é apresentar o segundo elemento que compõe o objeto da pesquisa, a Unidade Prisional no contexto social, mostrando as concepções existentes acerca dessa instituição, bem como as contradições entre o discurso sobre sua função social e a realidade que permeia suas práticas. Abordar o tema prisão nesse momento do estudo é de grande relevância para o entendimento da temática geral, tendo em vista que esse ambiente é o lócus da pesquisa. A intenção é analisar as práticas educativas que ocorrem na Unidade Prisional de Goianésia (UPG), numa perspectiva de emancipação e reinserção social.

Até o século XVIII, a prisão tinha somente a finalidade de custódia, e o criminoso deveria ficar ali até que fossem produzidas provas para o seu julgamento. As provas eram produzidas por meio de tortura, que era considerado um ato legítimo, assim como as punições cruéis e desumanas que ocorriam em praça pública. De acordo com Bretas (2009, p. 186), “transformada em espetáculo, a punição funcionava para preservar a autoridade do monarca”. As penas eram a morte, suplício, trabalho forçado e outras. Na maioria das vezes, a prisão servia para colocar escravos e prisioneiros de guerra. Nesse contexto, o cárcere não tinha como finalidade a punição, mas servia como um meio de esperá-la chegar. Os lugares usados

para enclausurar eram castelos, torres, calabouços, conventos abandonados, enfim, espaços bem insalubres onde o prisioneiro ficaria até o julgamento ou execução. Foucault (1999a) argumenta que nessas antigas formas de encarceramento, assim como nas prisões que surgiram na idade moderna, o objetivo era o disciplinamento e o controle.

As prisões com a finalidade de punir, reeducar e curar surgiram no século XVIII, por influência do Iluminismo que defendia a igualdade para todos passando a criticar as punições violentas e em praça pública, como ocorria até então. Foucault (1999a, p. 12) enfatiza que “desapareceu o corpo supliciado, esquartejado, amputado, marcado simbolicamente no rosto ou no ombro, exposto vivo ou morto, dado como espetáculo. Desapareceu o corpo como alvo principal de repressão penal”. A pena privativa de liberdade passa a ser vista como processo de humanização. Mas, de acordo com Cardoso (2006), o propósito era disciplinar setores marginalizados, aproveitando-os como contingente de trabalho na nova sociedade que emergia junto com o capitalismo.

As prisões têm sido examinadas como regimes disciplinares associados à emergência do capitalismo, em relação às mudanças da sensibilidade de uma sociedade acerca do castigo, como uma expressão de angústia da emergente burguesia, ou simplesmente como ramificações de um cada vez mais complexo Estado. (BRETAS, 2009, p. 185).

A prisão agora deveria ser rigorosa, vigiada, intransponível e capaz de punir o preso ressocializando-o. Portanto, o desenvolvimento das prisões está relacionado com as transformações sociais, econômicas e culturais advindas do capitalismo. Para Cardoso (2006), as classes desfavorecidas tiveram sua condição agravada pela incipiente industrialização, o que provocou um aumento da criminalidade e, por conseguinte, o surgimento de punições mais severas e, ao mesmo tempo, consideradas mais humanas que os martírios sofridos até então.

O modelo capitalista de produção provocou uma grande marginalização social e miséria, ao beneficiar grupos sociais detentores do poder econômico e excluir as classes trabalhadoras que passaram a não mais ter acesso ao produto de seu trabalho. Essa classe que ficou à margem da sociedade teve que buscar outras estratégias de sobrevivência, dentre as quais a criminalidade fulgura como resposta à exclusão sofrida e representa o rompimento da ordem socialmente estabelecida e aceita. Wacquant (2001, p. 49) afirma que as consequências foram devastadoras: “a precariedade e a pobreza de massa, a generalização da insegurança social no cerne da prosperidade encontrada e o crescimento vertiginoso das desigualdades, o que alimenta segregação, criminalidade e o desamparo das instituições públicas”. Para o

Estado, a solução seria confinar todos aqueles que não se enquadrassem, independente das razões, ao sistema. “A população das prisões, dos internatos e dos grandes manicômios, sempre foi composta, em percentual esmagador, por indivíduos oriundos das classes mais pobres” (THOMPSON, 2002, p. 141).

A miséria que se instala vai além da privação de bens materiais e ganha seu contorno mais cruel ao reificar o ser humano. O trabalhador perde sua identidade, seu sentimento de pertencimento ao que é produzido, ao fruto do seu trabalho. Essa desumanização do trabalhador provoca conflitos que levam à insegurança, à violência e ao mal estar social. Para resolver esses problemas são utilizadas instituições que cumprem um papel de garantir a ordem e o bem estar social, pois, segundo Wacquant (2001, p. 32) “o Estado não deve se preocupar com as causas da criminalidade das classes pobres (...) mas apenas com suas consequências, que ele deve punir com eficácia e intransigência”.

Goffman (2010, p. 17), ao enumerar as instituições totais, que se caracterizam de maneira geral pela sua tendência ao “fechamento”, inclui as prisões como um lugar “organizado para proteger a comunidade contra perigos intencionais”. O autor afirma ainda que esses lugares provocam o definhecimento da identidade dos internados.

Na linguagem exata de algumas de nossas mais antigas instituições totais, começa uma série de rebaixamentos, degradações, humilhações e profanações do eu. O seu eu é sistematicamente, embora muitas vezes não intencionalmente mortificado. Começa a passar por algumas mudanças radicais em sua carreira moral, uma carreira composta pelas progressivas mudanças que ocorrem nas crenças que têm a seu respeito e a respeito dos outros que são significativos para ele. (GOFFMAN, 2010, p. 24).

A reforma do sistema punitivo dá-se no contexto da ascensão burguesa e queda do absolutismo, regime em que o soberano tinha total poder para decidir sobre as penas a serem aplicadas aos criminosos. A ideia, a partir das revoluções burguesas, era que as decisões sobre julgamento e punição fossem tomadas por outras instâncias, e não somente pelo soberano. Surge o discurso de que a Justiça deve ser neutra e precisa ter o compromisso social de corrigir e reeducar.

Nesse novo sistema punitivo as prisões precisariam ser reestruturadas e surge, portanto, em toda a Europa projetos penitenciários que atendessem a nova realidade. Criam-se modelos de presídios, como a prisão de estrutura circular que possuía em seu meio uma torre que servia de vigilância permanente. De acordo com Foucault (1999a), esse modelo disciplinar de vigilância é uma forma de poder adotada também por outras instituições como a

escola, a fábrica, o hospital. Outro modelo adotado era o de reclusão total, isolando o prisioneiro do mundo externo e interno da prisão. Cada preso ficava sozinho em sua cela, sem nenhum tipo de contato. Também no novo sistema punitivo surge em alguns lugares a progressão de pena, a qual se caracterizava por progressivamente oportunizar ao prisioneiro a chance de se tornar livre. Há casos também de sistemas penitenciários que ofereciam trabalho remunerado ao preso, geralmente em atividades agrícolas, nas quais a vigilância era menor.

No século XIX, a punição e a educação são os objetivos da prisão, que se fundamenta em três princípios: o isolamento, o trabalho e a modulação de pena. Acreditava-se que, por meio do isolamento e trabalho o preso poderia refletir sobre suas atitudes e se transformar. A modulação de pena seria o tempo necessário para o preso se transformar. Por meio da vigilância permanente ia se observando o progresso do preso, que poderia ter sua pena diminuída ou aumentada. Ainda nesse século “vários congressos penitenciários foram realizados, nos quais as diferentes técnicas carcerárias eram mostradas e suas histórias de sucesso relatadas e admiradas” (BRETAS, 2009, p. 188).

Nesse período são criadas as Casas de Correção que tinham como finalidade punir e educar por meio do trabalho. Entretanto, Cardoso (2006) salienta que essas casas de correção eram verdadeiras unidades de produção, que utilizava os detentos como mão de obra barata. Os prisioneiros eram submetidos aos trabalhos mais penosos e insalubres, o que não promovia a profissionalização e reinserção social, mas deixava o preso numa condição de total submissão e controle, pois era proibida comunicação com outros detentos, até mesmo por gestos, sendo que dessa forma o homem aprisionado era simplesmente aproveitado nos aparelhos de produção existentes.

De acordo com Thompson (2002), a Declaração Universal dos Direitos Humanos, elaborada pela ONU, colocou em voga questões como dignidade humana, cidadania, direitos humanitários, o que exigiu mudanças na política penitenciária. Entretanto, para o autor, essas mudanças não alteraram a função disciplinadora e reguladora do sistema prisional. Em 1955, a ONU estabelece as regras mínimas para tratamento dos presos, dando um caráter mais humano ao regime penitenciário. Entretanto, para Foucault (1999a, p. 222), “a prisão não pode deixar de fabricar delinquentes”, mostrando seu posicionamento acerca da incapacidade da prisão de transformar o sujeito, pois para ele a forma como a instituição prisional atua favorece a reincidência e a criminalidade.

Ao abordar aspectos como punição e reeducação, Thompson (2002) destaca que a prisão se caracteriza por ter finalidades variadas e contraditórias:

aspecto singular da prisão, a merecer pronto registro diz respeito à multiplicidade de fins a que ela se propõe, os quais ligados, oferecem espantosa combinação: confinamento, ordem interna, punição, intimidação particular e geral, regeneração – tudo dentro de uma estrutura severamente limitada pela lei, pela opinião pública e pelos próprios custodiadores. (THOMPSON, 2002, p. 22).

Nas sociedades modernas o Estado deve regular a vida social, prevenindo os crimes, evitando a reincidência e preparando o interno para voltar à sociedade. No entanto, na maioria dos presídios, o que ainda se observa é a função punitiva. O espaço prisional, na realidade, representa uma degradação da identidade do prisioneiro, que está ali por romper com os valores e contratos sociais e que, pelos mecanismos de punição sofridos, possivelmente, deixará esse espaço, com uma maior certeza de que não deve seguir as normas e regras da sociedade, conforme assevera Foucault (1999a).

Conhecem-se todos os inconvenientes da prisão, e sabe-se que é perigosa quando não inútil. E, entretanto, não vemos o que por em seu lugar. Ela é a detestável solução, de que não se pode abrir mão. (...) depois de sair da prisão se tem mais chances que antes de voltar para ela. (FOUCAULT, 1999, p. 196).

Mas o que representa esse espaço? Como a prisão é vista pela sociedade e pelos que a ocupam? Segundo Goffman (2010), esse tipo de instituição é um espaço complexo, que se caracteriza por extrema vigilância, controle, normas, códigos e horários rígidos, o que faz com que o internado perca sua identidade e sua individualidade, pois a pessoa presa perde totalmente o controle sobre sua vida e sobre suas vontades, passando a viver numa nefasta clausura. “Segundo essa penalidade, o corpo é colocado num sistema de coação e de privação, de obrigação e de interdições. O sofrimento físico, a dor do corpo não são mais os elementos constitutivos da pena” (FOUCAULT, 1999a, p. 14). Para a sociedade, a instituição prisional é o lugar de punir e isolar todos aqueles que não cumprem os valores e contratos estabelecidos socialmente, pessoas que representam perigo e ameaça para os cidadãos considerados “*homens de bem*” (grifo meu).

A prisão é sem exterior nem lacuna; não se interrompe, a não ser depois de terminada totalmente sua tarefa; sua ação sobre o indivíduo deve ser ininterrupta: disciplina incessante. Enfim, ela dá um poder quase total sobre os detentos, tem seus mecanismos internos de repressão e de castigo: disciplina despótica. (...) Ela tem que ser a maquinaria mais potente para impor uma nova forma ao indivíduo pervertido. (FOUCAULT, 1999, p. 198).

Em seu livro *Vigiar e Punir: História da Violência nas Prisões*, Michel Foucault (1999a) analisa o controle exercido pelas diversas formas de poder, entre elas o sistema punitivo que tem nas instituições prisionais seu modelo legítimo de punição. O autor percorre um caminho histórico, que aborda desde as práticas de suplício e execução nos séculos XVI e XVII, às mudanças de concepção a respeito das formas de punição do século XVIII e XIX, em que com base nos ideais iluministas passa-se a adotar um sistema punitivo corretivo e disciplinador, por meio da instituição prisional.

Erving Goffman na obra *Manicômios, Prisões e Conventos*, faz uma abordagem sobre o que ele chama de instituições totais: orfanatos, asilos, hospitais, penitenciárias, campos de concentração, quartéis, escolas, conventos, todas com tendência ao isolamento. O autor conceitua instituição total como tudo que simboliza uma barreira à relação social com o mundo externo e que possui elementos proibitivos de controle como, portas fechadas, paredes altas, controle de entrada e saída. Esse autor fundamenta boa parte da presente pesquisa, assim como as obras de Michel Foucault, pois permite uma discussão sobre a instituição prisional no contexto de disciplina e controle social.

Outro autor utilizado para embasar esse estudo é Loic Wacquant que, no livro *As Prisões da Miséria*, analisa o desenvolvimento do Estado penal americano, estendendo a discussão para o sistema europeu. Para o autor, as estratégias coercitivas partem da ideia de tolerância zero a qualquer ato considerado não civilizado, o que vai atingir principalmente as classes pobres, causando uma criminalização da miséria. Ao crescimento do Estado penal se dá a diminuição de aplicação de recursos em programas sociais. “Os Estados Unidos fizeram a escolha de construir para seus pobres casas de detenção e estabelecimentos penais em lugar de dispensários, creches e escolas”, afirma Wacquant (2001, p. 57).

Portanto, este trabalho intenciona clarificar os pressupostos da prisão, a quem se destina, a origem social da maioria da população carcerária, tendo como fundamentos as obras dos autores citados nessa parte do estudo com o intuito de problematizar as expectativas reais de uma educação dentro dos cárceres. Assim, a partir da reflexão acerca desse ambiente como um lugar de controle, disciplinamento, vigilância surgem interrogações sobre a possibilidade de uma ação educativa transformadora, mas, ao mesmo tempo, autônoma e libertadora no âmbito prisional. Antes de continuar essa reflexão, porém, é relevante apontar alguns pressupostos sobre a prisão no Brasil e caracterizar a Unidade Prisional de Goianésia, por ser essa instituição o lugar de concretização da presente pesquisa.

1.2.1 Apontamentos sobre as prisões na história do Brasil

Chazkel (2009) destaca que no Brasil colonial o sistema penal era subordinado às Ordenações Filipinas que estabelecia os crimes e penas a serem aplicadas na América Portuguesa. As prisões que existiam na colônia seguiam o padrão do Antigo Regime: serviam somente como local de detenção para evitar a fuga até que acontecesse o julgamento. As penas iam desde multas e confisco de bens até aos castigos corporais e morte. De acordo com Santiago (2011, p. 45), “nesta época, havia no Brasil inúmeros castigos, sobretudo praticados contra índios, negros e peões. Evidentemente, o mesmo não acontecia com relação aos pertencentes à nobreza, ou protegidos pela corte”. Ainda segundo o autor, a distância da corte fazia com que as autoridades locais tivessem muitos poderes, decidindo sobre os castigos a serem aplicados aos infratores.

Conforme esclarece Carvalho Filho (2002), as prisões ficavam no térreo das câmaras municipais e serviam para colocar escravos fugitivos e criminosos diversos que deveriam aguardar a punição. Como não havia muros cercando as câmaras municipais, o prisioneiro tinha contato com o mundo externo, por meio das grades, recebendo informações e esmolas.

No Brasil independente, inicia-se uma reforma do sistema punitivo. De acordo com Chazkel (2009, p. 7), “nos anos posteriores à independência do Brasil, em 1822, juristas, políticos e intelectuais brasileiros já se orgulhavam dos avanços na área da legislação criminal”. A Constituição de 1824 previa que não deveria mais haver os castigos corporais, embora os escravos ainda ficassem sujeitos a eles. O primeiro Código Penal brasileiro data de 1830 e institui a prisão simples e a prisão com trabalho, mas mantém as penas de morte e de trabalhos forçados. As primeiras prisões brasileiras eram precárias e já enfrentavam problemas existentes na atualidade, como falta de espaço para separar os presos condenados dos que ainda esperavam julgamento, superlotação, falta de higiene e outros.

Nesse momento, a prisão teve um duplo e importante papel: se, por um lado, mostrava a atualidade das elites políticas brasileiras no tocante aos debates sobre a função da pena e sua execução, tendo em vista que o discurso em torno da prisão era o da reforma e moralização do criminoso, por outro, tinha por fim retirar do convívio social aqueles que afrontavam ou ameaçavam a ordem vigente e a tranquilidade social. Ou seja, civilização e controle social configuravam o duplo papel da prisão no Brasil independente. (ALBUQUERQUE NETO, 2009, p. 75).

Segundo Bretas (2009), a reforma carcerária brasileira ficou muito aquém do esperado, deixando os administradores prisionais desiludidos e provocando uma curiosidade

por parte das pessoas livres em saber como era o mundo do prisioneiro, o que resultou na literatura em romances e crônicas que retratavam a vida na prisão. A reforma se concentrava na melhor maneira de regular e controlar os internos. Bretas (2009), analisando relatos e crônicas da época, destaca que às dificuldades da reforma eram alegados motivos diversos, entre eles as origens sociais dos condenados, a falta de educação, o que impossibilitava a aceitação de um novo processo de reeducação.

Foram construídas em todo o Império prisões para penas simples e penas com trabalho, “objetivando a correção moral do criminoso e sua conseqüente devolução ao convívio social, morigerado, disciplinado e acostumado com a rotina do trabalho” (ALBUQUERQUE NETO, 2009, p. 76). Dessa forma, segundo o autor, o Brasil mostrava ao mundo seu aspecto moderno, mas embora os presídios imperiais seguissem modelos estrangeiros, foram adaptados às especificidades da sociedade escravista.

Em 1834, o governo mandou construir a Casa de Correção do Rio de Janeiro, que “foi inspirada nos estabelecimentos carcerários dos Estados Unidos e baseada nos modelos e recomendações publicados na Inglaterra” (CHAZKEL, 2009, p. 10). Em 1850, foi inaugurada a primeira ala, as demais nunca foram concluídas. Logo depois, em 1856, foi inaugurada a Casa de Correção de São Paulo. Também construída no modelo reformista das prisões europeias. Nelas ficavam todo tipo de prisioneiros, desde “vadios” e desordeiros aos considerados perigosos. A autora observa que o edifício tinha espaços para atividades comuns aos presos, como pátios e oficinas, mas também possuía celas individuais que tinham como objetivo isolar o criminoso e reeducá-lo.

Amy Chazkel estudou a Casa de Detenção do Rio de Janeiro, construída em 1856, a partir de um andar térreo da Casa de Correção, tendo em vista que essa prisão tinha parado suas obras por falta de verbas e, diferencia as duas instituições da capital brasileira no período citado:

uma lei de 1888 afirmava que a Casa de Detenção do Rio de Janeiro deveria abrigar somente pessoas que estivessem cumprindo sentenças de “prisão simples”, em contraste com a Casa de Correção, que continha exclusivamente aqueles condenados à servidão penal ou “prisão com trabalho”. Os nomes destas duas instituições resumem seus respectivos propósitos: uma desejava corrigir e a outra simplesmente deter. (CHAZKEL, 2009, p. 11).

Em 1890, o país adota um novo Código Penal, em substituição ao Código Criminal de 1830, que possuía traços de crueldade e deixava a marca da escravidão. De acordo com

Chazkel (2009), o novo Código traz algumas mudanças significativas, como o limite de trinta anos para as penas, abolindo a pena de morte e prisão perpétua. Institui também a pena progressiva, indo do regime mais fechado até o regime aberto. O Código dividiu ainda as infrações em crimes e contravenções. Entretanto, a Lei era vaga quando se referia aos pequenos crimes, ficando com a polícia o poder de definir e aplicar a justiça nas ruas. A partir daí “um regime carcerário se desenvolveu para acomodar a crescente preocupação com os pequenos crimes e com a resultante repressão policial de práticas antes toleradas” (CHAZKEL, 2009, p. 15).

Para a Casa de Detenção ia todo tipo de transgressor, principalmente vadios, desordeiros, bêbados e desempregados que se misturavam com criminosos mais perigosos. Para a autora, os legisladores no início da Primeira República já se mostravam preocupados com a mistura existente na Casa de Detenção e “demandavam que eles fossem separados de acordo com a severidade e o tipo de crime, sexo e idade” (CHAZKEL, 2009, p. 16). De acordo com Bretas (2009), presos políticos também faziam parte desse contingente de prisioneiros, por serem considerados inimigos da recém república e monarquistas.

No início do século XX foram tomadas muitas medidas para amenizar a situação, no entanto, não foi possível resolver o problema, provocando uma superlotação da instituição. A estrutura era para abrigar 150 detentos, mas já nas primeiras décadas do século XX a população carcerária passava a marca dos quatrocentos, o que resultava em constantes doenças como beribéri e febres tifoides.

A Casa de Detenção cumpria ainda uma função extraoficial que estava presente nas políticas sociais do período:

pode ser observado no numeroso grupo de detentos que lá viviam sem que tivessem sido acusados de cometer algum crime, mas que eram vistos pelo Estado como pessoas que precisavam de assistência pública. Os mendigos, as crianças abandonadas e as pessoas sem-teto encarceradas no início da Primeira República são prova viva do famoso processo por meio do qual a questão social acabou se tornando “caso de polícia” no alvorecer do século XX. (CHAZKEL, 2009, p. 27).

Ao longo da Primeira República, os oficiais de justiça acreditavam que a Casa de Detenção era necessária, mas muito difícil de ser gestada e, em vez de reeducar, estava formando um novo contingente de criminosos.

O sistema brasileiro de justiça criminal possuía muitas contradições e dificuldades para se tornar realmente eficaz, garantindo o direito de todos igualmente. Essas contradições

“reforçavam as desigualdades sociais não apenas ao perseguir aqueles mais vulneráveis às dificuldades legais, econômicas e mesmo físicas do encarceramento – especialmente os pobres, de cor escura e desempregados” (CHAZKEL, 2009, p. 29). A autora salienta que somente os presos mais abastados podiam receber visitas deixando suas celas, frequentar o pátio e receber alimentos de fora.

Em uma sociedade experimentando mudanças rápidas devido ao término da escravidão e ao aumento da imigração, as prisões pareceram um bom lugar para pôr os desajustados, para transferir a angústia da sociedade e distinguir aqueles acostumados ao regime da prisão. (BRETAS, 2009, p. 208).

Em 1920, é construída a penitenciária de São Paulo, modelo de modernidade e de instrumentos de regeneração, conforme atesta Carvalho Filho (2002). Nesse período, a ideia em voga era de estudo da personalidade do criminoso, que passa a ser tratado como um doente, sendo a cadeia como um hospital de recuperação.

A prisão mais famosa do Brasil na contemporaneidade é o Complexo do Carandiru ou Casa de Detenção de São Paulo, inaugurada em 1956. Conhecida pela superlotação, situações precárias, violência, rebeliões e pelo massacre de detentos ocorrido em 1992 pela polícia, foi tema de filmes e notícia constante na mídia. O Complexo foi desativado e implodido em 2002, o momento histórico ficou conhecido como “fim do inferno”, conforme atesta Carvalho Filho (2002).

Hoje a ideia de prisão, difundida com base na Lei de Execução Penal nº 7.210, de 11 de julho de 1984 se baseia em três funções: punir, isolar o criminoso para defender a sociedade e recuperar o culpado reintegrando-o ao meio social. A Lei de Execução Penal prevê a remição de pena por meio do estudo e do trabalho. A cada 12 horas de estudo o preso tem um dia de pena diminuído.

A atual situação carcerária do Brasil mostra prisões superlotadas, penitenciárias com presos esperando julgamento e um grande número de egressos do sistema penitenciário que reincidem no mundo do crime. Os problemas no campo prisional brasileiro não são recentes e estão ligados ao crescimento da violência e inexistência de políticas públicas adequadas. Geralmente os presos recebem tratamentos violentos e voltam à sociedade em situação mais degradante do que antes.

A superlotação carcerária afronta a condição humana dos detentos, aumenta a insegurança penitenciária, o abuso sexual, o consumo de drogas, diminui as chances de reinserção social do sentenciado, além de contrariar as

condições mínimas de exigências dos organismos internacionais. O que fazer com os sentenciados e como corrigi-los sempre assombrou a sociedade. Punição, vigilância, correção. Eis o aparato para tratar o sentenciado. (MAIA, 2009, p. 10).

No Brasil, a maior parte da população carcerária é de camada baixa com quase nenhuma escolarização. Quais as condições necessárias para uma mudança na nossa atual situação carcerária? A violência, a crueldade, o perfil dos presidiários são um reflexo de como a sociedade trata aqueles que ficam à sua margem.

A mudança é antes de tudo social, política e cultural. O discurso vigente é de que “criminoso não precisa de proteção do Estado e que a sociedade paga altas despesas com os bandidos que ficam nas prisões”. Thompson (2002, p. 63) destaca que a comunidade livre vê a cadeia para os pobres não como um castigo, mas “verdadeiro prêmio, uma vez que lá fruem condições materiais melhores do que se estivessem na vida livre, como na favela, por exemplo”. O autor contesta esse pensamento social, enfatizando que a perda da liberdade é o que há de mais terrível. Esse discurso coletivo da comunidade está presente principalmente nas mídias que, em grande parte, veiculam notícias distorcidas e contraditórias, sem uma análise adequada.

As duas décadas de ditadura militar continuam a pesar bastante tanto sobre o funcionamento do Estado como sobre as mentalidades coletivas, o que faz com que o conjunto das classes sociais tendam a identificar a defesa dos direitos do homem com a tolerância à bandidagem. (WACQUANT, 2001, p. 6).

É possível perceber na história do Brasil a tendência ao controle social daqueles que estão à margem da sociedade, herdado ainda do período colonial e imperial, quando grupos locais definiam quem eram os criminosos, geralmente índios, escravos e brancos pobres e as penas aplicadas. Esse controle e exclusão social por meio do confinamento de todos os que não se encaixam no modelo de sociedade se estende até os dias atuais.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 é o que fundamenta todos os outros documentos jurídicos de execução penal, que devem instituir parâmetros para funcionamento das prisões e para o tratamento dos presos, baseando-se também nos tratados e declarações internacionais que tratam dos direitos humanos.

No âmbito estadual, não se pode deixar de mencionar a Constituição do Estado de Goiás de 1989, que fornece referências à política criminal a adotar no cumprimento das penas. Determina, por exemplo, que a legislação

penitenciária estadual assegurará o respeito às regras mínimas da Organização das Nações Unidas para o tratamento dos reclusos, assim como, a defesa técnica das infrações disciplinares. Dessa forma, identifica no instrumento internacional um referencial interpretativo para a legislação estadual e afiança o respeito aos princípios do devido processo na apuração dos incidentes prisionais. (RIBEIRO, 2004, p. 39).

A oferta da educação e do trabalho em muitos estabelecimentos prisionais brasileiros, inspirada nos direitos humanos e nas regras mínimas para tratamento dos presos, elaborada pela ONU, foi uma grande conquista para o projeto social de reintegração da pessoa privada de liberdade, embora ainda não haja dados concretos e nem referências aos trabalhos com resultados positivos.

Muitas das penitenciárias brasileiras, incluindo as prisões goianas, construídas a partir dos fundamentos modernos de reeducação do aprisionado tiveram sua estrutura elaborada para atender objetivos ocupacionais do preso. A Agência Prisional em Goiás, desde a sua criação tem “um objetivo meramente ocupacional, sendo desprovido de qualquer veiledade de caráter educativo” (RIBEIRO, 2004, p. 62). A autora reforça também que além de ocupar o tempo do prisioneiro com atividades laborais, as prisões com essa formatação mostram que estão cumprindo as exigências legais sobre o direito ao trabalho e ao tratamento humano que deve ser dispensado ao homem preso.

Em 1962, foi construída a mais antiga penitenciária do Estado de Goiás, no Município de Aparecida de Goiânia, recebendo a denominação de Centro Penitenciário Agro Industrial de Goiás (CEPAIGO), cuja nomenclatura demonstra o caráter e política prisional do período. Para disciplinar e corrigir era preciso oferecer trabalho. De acordo com Ribeiro (2004), os presos executavam tarefas no plantio e na pecuária. Foram construídos também galpões que serviam de oficinas para profissionalização.

A aquisição de máquinas, como o trator para o plantio, significou uma revolução no sentido de recuperação do preso. Os projetos desenvolvidos na década de 90 resultaram num pequeno setor industrial contendo uma sapataria, serraria, carpintaria, marcenaria, padaria, cerâmica, além de cursos de horticultura, português para professores, datilografia, de correspondência, computação, confecção de bolas, máquinas de costura para alfaiataria, lavanderia, olaria e artesanato. (RIBEIRO, 2004, p. 62).

Embora a pena de trabalho tenha a função de disciplinamento do corpo, segundo Ribeiro (2004), ela foi importante no CEPAIGO, pois marcou o início de práticas educativas no presídio, tendo em vista a necessidade do prisioneiro de se alfabetizar e adquirir o conhecimento para se capacitar e desenvolver as atividades inerentes ao seu trabalho na

prisão. Tanto o trabalho como o estudo “são instrumentos complementares e necessários para que se possa atingir o objetivo da Lei de Execução Penal, ou seja, o sentido imanente da reinserção social”, atesta Ribeiro (2004, p. 66).

Diante disso, a proposta da presente pesquisa é buscar respostas, por meio de um estudo de caso na Unidade Prisional de Goianésia-GO a respeito da educação ofertada nas prisões. A ideia é identificar se práticas educativas adotadas e/ou concebidas na Unidade Prisional promovem ou estão em consonância com um projeto de reintegração social.

O estudo em questão objetiva investigar a educação de jovens e adultos em privação de liberdade, que integram a Unidade Prisional de Goianésia-GO (UPG). O município de Goianésia está localizado no centro goiano, na região do Vale do São Patrício e conta com uma população de 63.938 habitantes de acordo com a estimativa de 2013 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

Em 1969 foi inaugurada a Cadeia Pública de Goianésia com capacidade para 27 presos. Também nesse ano inaugurou-se a Delegacia de Polícia Civil, instituição responsável pela custódia dos presos. No ano de 2006, a Agência Goiana do Sistema de Execução Penal assumiu a direção do presídio, nesse período o prédio foi reformado e ampliado elevando o número para 110 vagas para o regime fechado e 33 para o regime semiaberto. Em 2012, passou por nova reforma e ampliação, mas a estrutura física ainda é insuficiente para agrupar todos os detentos. A Unidade Prisional de Goianésia possui 22 celas com 220 presos em regime fechado e 42 em regime semi-aberto.

Os sujeitos presos na UPG que fazem parte dessa pesquisa são aqueles que frequentam a escola prisional: vinte alunos ao todo, do ano letivo de 2015, sendo 11 matriculados no turno matutino na 1ª etapa da EJA e nove alunos no vespertino na 2ª etapa. Também foram pesquisadas as práticas educativas dos professores dessa Unidade Prisional.

Desde a década de 1990, contando com parcerias de voluntários da comunidade local, de igrejas e de instituições educativas como a Faculdade de Ciências e Letras de Goianésia (FACILGO), hoje um câmpus da Universidade Estadual de Goiás, desenvolve projetos de escolarização dos jovens e adultos presos. A partir de 2007, em parceria com a Secretaria Estadual de Educação e a Escola Estadual P. K¹., que oferta a educação na modalidade EJA, o ensino no presídio de Goianésia foi oficializado, oferecendo aos detentos a Educação de Jovens e Adultos. A UPG, portanto, tem o papel de promoção da instrução e reintegração dos jovens e adultos apenados.

¹ Para identificar a escola serão utilizadas somente as letras iniciais, a fim de preservar a Instituição.

Assim, esse trabalho justifica-se pela necessidade de análise das fragilidades ou das potencialidades da educação oferecida aos jovens e adultos em privação de liberdade no presídio de Goianésia. Para tanto, é preciso refletir sobre o papel da educação e do sistema prisional e conhecer as práticas educativas ali adotadas.

O estudo proposto contribuirá para uma compreensão do papel das práticas educativas empreendidas na Unidade Prisional, analisando o significado da educação ofertada no presídio para uma reintegração social dos jovens e adultos em privação de liberdade, podendo provocar debates e estudos que permitam ressignificar as práticas e políticas de escolarização da Instituição.

No que tange à ideia de reinserção social, torna-se importante uma análise das concepções que abarcam esse termo, tendo em vista que o mesmo constitui o terceiro elemento do objeto de pesquisa. Para tanto, no próximo tópico serão apresentados conceitos e aspectos relacionados ao tema, tendo como referência também a legislação que regulamenta o processo de reintegração social.

1.3 Reinserção social: alguns pressupostos

Nesse eixo do capítulo são propostas algumas discussões acerca do que representa o termo reinserção social, no que concerne à perspectiva do restabelecimento ao convívio em sociedade por parte daqueles que foram isolados socialmente, por meio do encarceramento, haja vista que a ideia de reinserção social compõe o terceiro elemento de construção do objeto da presente pesquisa.

O termo está presente em muitos discursos que envolvem as políticas penitenciárias e na legislação que regulamenta o funcionamento e finalidade das prisões. Está imbuído de um sentido ideológico e por isso mesmo torna-se importante perceber suas concepções em suas diversas representações, o que extrapola a rigidez do conceito epistemológico e sistêmico.

Para facilitar a compreensão das concepções que envolvem o termo reinserção social, é fundamental primeiramente o delineamento do que se entende por sociedade e socialização, a fim de distinguir as ações e comportamentos que fogem do conceito científico e das representações construídas coletivamente. Dessa forma, nesse eixo da pesquisa, são apresentadas de início algumas considerações sobre sociedade e socialização, com base nas perspectivas teóricas de Durkheim (1999, 2001), Marx (1996a, 1996b), Weber (2004a, 2004b) e Adorno (2008) e num segundo momento são feitas algumas apreciações de autores como

Julião (2009, 2011), Onofre (2009), Ribeiro (2004) e Baratta (2003) sobre reinserção social e análise da legislação que trata do funcionamento das prisões e do tratamento ao preso.

1.3.1 Sociedade e socialização: parâmetros que definem a vida em grupo

As Ciências Sociais oferecem inúmeras e variadas teorias que subsidiam os estudos sobre sociedade. O conceito de sociedade remete à representação de convivência organizada e ordenada de forma conjunta e de maneira consciente pelos indivíduos. A vida em sociedade pressupõe normas e regras de conduta, em tese, pensadas e aceitas por todos e reguladas pelas autoridades políticas. A ideia é de que as sociedades se destinam a objetivos e interesses que sejam comuns à coletividade, embora desse coletivo façam parte etnias e classes diversas. Essa consciência e aceitação de todos os sujeitos frente à organização da sociedade é bastante questionável, assim como o pensamento geral movido pelo bem comum.

De acordo com Vila Nova (2010), sociedade é um sistema de interações humanas que se constitui por uma série de padrões e comportamentos culturalmente estabelecidos, acumulados, transmitidos e mutáveis no tempo e no espaço. Cada sociedade possui seus símbolos, ritos e tradições, assim como suas instituições e leis que regem as relações entre os indivíduos.

Pensar sobre sociedade é buscar compreender as interdependências das relações humanas, partindo da premissa de que o indivíduo se constrói como ser histórico e social estabelecendo íntimas ligações com os outros componentes sociais e que a vida em sociedade pressupõe que cada um desempenhe funções e internalize padrões de comportamento *aceitáveis*, permitindo que ocorram essas interligações ou interdependências. De acordo com Adorno (2008, p. 111), “o conceito de sociedade é um conceito de abrangência universal, um conceito de relações entre elementos, os homens trabalhadores individuais, e não somente a aglomeração desses homens”.

Adorno (2008) entende que o conceito de sociedade é dinâmico, tendo em vista que se parte do seu significado atual e não de conceito abstrato. A sociedade é vista como um processo e não um produto. “No centro da teoria do processo social está, assim, a noção de movimento, mudança, fluxo” (LEANER, 1970, p. 207).

A sociologia estuda a sociedade e suas relações por meio de diferentes correntes teórico-metodológicas. Os autores clássicos, estudados e respeitados nesse campo do saber são Émile Durkheim, Karl Marx e Max Weber que, no século XIX, frente aos problemas da

sociedade capitalista, elaboraram suas teorias, tentando compreender a sociedade e suas relações.

Durkheim (2001) chama de fatos sociais as regras que existem independente da vontade do indivíduo, visto que já existiam antes do seu nascimento, e que ele é coagido a obedecer sob pena de ficar excluído socialmente. A pessoa aprende a viver de acordo com padrões que não foram criados por ela e que deixam suas ações limitadas. Essas são controladas pelo fato social e devem seguir os limites impostos pelas regras construídas socialmente. “Estes tipos de comportamento ou de pensamento são não só exteriores ao indivíduo, como dotados de um poder imperativo e coercivo em virtude do qual se lhe impõem, quer queira, quer não” (DURKHEIM, 2001, p. 32).

A sociedade para ele pressupõe um conjunto de normas de conduta externas ao indivíduo e que não existe somente na consciência individual, mas ultrapassa esse plano, ficando no campo da consciência coletiva, o que confere à sociedade autoridade para impor ao indivíduo normas para agir e pensar. O autor salienta que os elementos que formam a sociedade são os indivíduos, mas não simplesmente como um contingente somado.

A sociedade não é uma simples soma de indivíduos; o sistema formado pela associação destes representa uma realidade específica que tem as suas características próprias. Sem dúvida, nada se pode produzir de coletivo se não houver consciências particulares; mas esta condição necessária não é suficiente. É necessário ainda que estas consciências se associem, se combinem, e se combinem de certa maneira; é desta combinação que resulta a vida social e, por conseguinte, é esta combinação que a explica. (DURKHEIM, 2001, p. 115).

O autor concebe o meio social como fator determinante da evolução coletiva. Reforça que “o conjunto das crenças e dos sentimentos comuns à média dos membros de uma mesma sociedade forma um sistema determinado que tem vida própria, podemos chamá-lo de consciência coletiva ou comum” (DURKHEIM, 1999, p. 50). As regras e instituições seriam reguladas pelas leis sociais que podem ser comparadas às leis naturais no aspecto de que independem da vontade do indivíduo.

Segundo Durkheim (1999), todas as normas sociais estariam a favor do bem comum e manutenção da ordem. Em sua teoria vê a sociedade como um corpo harmônico e a relaciona com o corpo vivo, no qual todos os órgãos desempenham funções fundamentais. Embora considere que alguns sejam mais vitais que outros, o não funcionamento de algum deles dificulta a morfologia social. “O cérebro tem sua importância, mas o estômago também é um

órgão essencial, e as doenças de um são tão ameaçadoras para a vida como as do outro”, compara Durkheim (1999, p. 55).

Assim seria a sociedade e, nela algumas classes ou grupos ocupam posições mais privilegiadas pela necessidade de regular a vida social, para que funcione adequadamente visando o bem comum. Com essa ideia o autor justifica a existência e concentração de riqueza e poder nas mãos da burguesia.

Adorno (2008) critica o conceito de Durkheim, por entender que a ideia de sociedade remete a uma relação entre pessoas; é composta por indivíduos que se relacionam e não algo externo, que está além, acima ou no interior das pessoas isoladamente. Sociedade pode ser “uma relação mediada e mediadora entre os homens isolados e não como um mero aglomerado” (ADORNO, 2008, p. 119).

Para Marx (1996a), a sociedade é um complexo heterogêneo, constituída por classes, que, por sua vez, são mantidas pelo poder ideológico dos que controlam os meios de produção. Portanto, explica a sociedade por meio das relações de produção. Numa sociedade capitalista a principal característica é a propriedade privada, ou seja, a concentração dos meios de produção nas mãos de poucos, que exploram o trabalho daqueles que têm apenas a sua mão de obra, sua força de trabalho que, no modelo capitalista, é ofertada em troca de um salário. Marx (1996a, p. 285) define força de trabalho como “conjunto das faculdades físicas e espirituais que existem na corporalidade, na personalidade viva de um homem e que ele põe em movimento toda vez que produz valores de uso de qualquer espécie”.

Segundo Adorno (2008), a sociedade capitalista vigente tende a promover a integração e camuflar a diferenciação com a clara intenção de se perpetuar, pois a sociedade capitalista só se conserva na medida em que se amplia e se expande. Apoiando essa máxima e reforçando que a expansão ocorre por meio da socialização, Levy Jr. (1970, p. 62) considera que “uma sociedade não pode subsistir a menos que ela perpetue um sistema de ação eficiente, em sua forma modificada ou tradicional, por meio da socialização dos novos membros”.

As relações de trabalho na sociedade capitalista possuem um caráter estritamente exploratório da força de trabalho, que Marx (1996b, p. 138) chama de mais-valia absoluta. Outrossim, “o prolongamento da jornada de trabalho além do ponto em que o trabalhador teria produzido apenas um equivalente pelo valor de sua força de trabalho e a apropriação desse mais-trabalho pelo capital – isso é a produção da mais-valia absoluta”. Dessa forma, a exploração da força de trabalho é o que garante o lucro para o capitalista e deixa o trabalhador alheio ao que produziu.

O segundo período do processo de trabalho, em que o trabalhador labuta além dos limites do trabalho necessário, embora lhe custe trabalho, dispêndio de força de trabalho, não cria para ele nenhum valor. Ela gera a mais-valia, que sorri ao capitalista com todo o encanto de uma criação do nada. Essa parte da jornada de trabalho chamo de tempo de trabalho excedente, e o trabalho despendido nela: mais-trabalho (*surplus labor*). (MARX, 1996a, p. 331).

Os trabalhadores são explorados por meio de seu trabalho para o acúmulo de riquezas e bens materiais das classes detentoras do poder econômico. O autor não percebe a sociedade como um corpo harmônico, mas sim um sistema complexo regido pelo conflito, pela dialética, pela luta de classes. O processo de produção capitalista produz “não apenas a mercadoria, não apenas a mais valia, mas produz e reproduz a própria relação capital, de um lado o capitalista, do outro o trabalhador assalariado” (MARX, 1996b, p. 211).

Adorno (2008, p. 128) endossa essa ideia e acrescenta que o que mantém a sociedade em sua totalidade não é a solidariedade que pode ocorrer a partir de um sujeito social coletivo, mas “os interesses antagonistas dos homens, por isso se introduz de modo constituinte nessa sociedade da troca racional, a partir de sua raiz, um momento de irracionalidade, que a todo momento ameaça explodi-la”.

Marx (1996a) acredita que a transformação pode ocorrer por meio da consciência de classe e de uma revolução das forças produtivas.

Uma vez consumada a *separação* entre o trabalhador e os instrumentos de trabalho, esse estado de coisas se manterá e se reproduzirá em escala sempre crescente, até que uma nova e radical revolução do sistema de produção a deite por terra e restaure a primitiva unidade sob uma forma histórica nova. (MARX, 1996a, p. 99).

Weber (2004a) entende a sociedade como um sistema de regras, normas e valores que se constituem nas relações entre os indivíduos, à medida que são atribuídos significados. Nesse sentido, defende que a sociedade orienta-se pelo conjunto das ações individuais interligadas com as ações de outros sujeitos. Chama de ação social as relações que regem a vida em sociedade, a ação que possui um significado para o indivíduo e é orientada pelas ações de outros sujeitos.

Adorno (2008) faz uma feroz crítica a Weber e chama sua sociologia de compreensiva, analítica e descritiva. Segundo ele, nem todo comportamento social precisa ser dotado de sentido, o que necessariamente supõe uma racionalidade no comportamento dos

homens. Para ele, sociedade significa “modos de comportamento sem causas racionais e nem – talvez até demais – resultantes da psicologia individual dos respectivos participantes, mas que são como ritos consolidados” (ADORNO, 2008, p. 115).

Weber (2004a) compreende que as regras e normas não são externas ao indivíduo, que pode modificar as estruturas à medida que se relaciona com os outros, podendo, inclusive, alterar a sua posição social. A concepção weberiana está imbuída dos ideais liberais que coloca no indivíduo a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso, por meio do mérito ou de como ele atribui significado às ações sociais. “O capitalismo atual, que veio para dominar a vida econômica, educa e seleciona os sujeitos de quem precisa, mediante o processo de sobrevivência econômica do mais apto” (WEBER, 2004a, p. 22).

Para o autor, a sociedade é um sistema de poder, que se naturaliza e se legitima por meio da tradição, dos costumes e das instituições. “Por “poder” entendemos, aqui, genericamente, a probabilidade de uma pessoa ou várias impor, numa ação social, a vontade própria, mesmo contra a oposição de outros participantes desta” (WEBER, 2004b, p. 175).

Esse sistema de poder engloba todas as suas nuances, desde o poder de autoridades governamentais, as relações de classe movidas pelo poder econômico, como as relações cotidianas de poder instituído no trabalho, nos grupos sociais, na família. Para o autor, o poder demanda da riqueza e prestígio, mas também e, principalmente, de outras fontes, como o carisma, o conhecimento e a tradição. As normas existentes na dominação patriarcal “fundamentam-se na “tradição”; na crença na inviolabilidade daquilo que foi assim desde sempre” (WEBER, 2004b, p. 234).

A análise de Adorno (2008) em relação a essas correntes sociológicas perpassa pela crítica ao modelo positivista que propõe um conceito de sociedade como coisa tangível, possível de ser explicada por meio dos métodos positivos de observação, experimentação e comprovação. Segundo o autor, é impossível abrir mão do conceito de sociedade, embora não seja tangível, mas entendida apenas como categoria de relação.

Creio que a diferença decisiva entre uma doutrina positivista e uma doutrina dialética da sociedade está em que uma doutrina dialética recorre a essa objetividade conceitual, que existe na própria coisa, enquanto a Sociologia positivista nega esse processo ou ao menos o minimiza, deslocando a formação conceitual meramente ao sujeito que contempla, observa, ordena e tira suas conclusões. (ADORNO, 2008, p. 112).

Diante das discussões sociológicas apresentadas, coaduno com a concepção dialética de sociedade, por entender que o ser humano é constituído socialmente e historicamente,

tendo condições de intervir na sociedade por meio da consciência de classe, a partir da percepção das contradições e dominação existentes, o que resulta nos conflitos e lutas que podem provocar mudanças sócio-históricas.

O sujeito é ambas as coisas: de um lado, ideologia, justamente porque ele não é decisivo e simplesmente porque se sentir como sujeito nessa sociedade já é algo ilusório; de outro, contudo, é o potencial, o único potencial por meio do qual essa sociedade pode se transformar, em que se acumula não só toda a negatividade do sistema, como também tudo o que aponta para além deste em sua forma vigente. (ADORNO, 2008, p. 342).

Para Adorno (2008), o próprio conceito de sociedade é por si só um conceito dialético. São duas categorias contrapostas: de um lado os indivíduos e de outro a sociedade, que se medeiam simultaneamente por meio de suas contraposições.

Assim, entende-se que o indivíduo é formado pelo social, mas ao mesmo tempo é quem forma a sociedade em suas relações com os outros sujeitos. Esse processo de entrelaçamento e correlação pode ser chamado de socialização. Conforme acentua Oliveira (1996, p. 84), “o processo de formação e desenvolvimento da individualidade de cada homem é o próprio processo de socializar-se. Ele constrói cada vez mais sua individualidade, na medida em que vai se socializando”.

De acordo com Vila Nova (2010, p. 51), socialização é no sentido amplo do termo um processo de aprendizagem. “Significa transmissão e assimilação de padrões de comportamento, normas, valores e crenças, bem como o desenvolvimento de atitudes e sentimentos coletivos pela comunicação simbólica”.

O autor destaca que embora seja na infância e adolescência o período em que a socialização é mais intensa, ela ocorre por toda a vida, pois as sociedades estão em constante mudança e isso requer que o indivíduo se adapte, assimile ou interfira nos novos padrões de comportamento vigentes.

Em todos os momentos da vida a socialização orienta o comportamento dos indivíduos, integrando-os aos grupos por meio da aprendizagem de normas e padrões aceitáveis no exercício das respectivas funções sociais que desempenham. Desse modo, “inlui-se na socialização tanto o desenvolvimento de novos membros adultos, a partir de infantes, como o ajustamento de um indivíduo de qualquer idade em qualquer papel social da sociedade ou nos subsistemas nos quais o aprendizado é realizado” (LEVY JR., 1970, p. 61).

Oliveira (1996) explica que de imediato a ideia de socialização parece uma aniquilação do individual, como se o indivíduo fosse obrigado a abandonar suas aspirações,

sua natureza, para se sujeitar ao que a sociedade espera. Entretanto, segundo a autora, “quanto mais se socializa, mais possibilidade tem de formar sua individualidade” (OLIVEIRA, 1996, p. 81). E é a partir da compreensão do que seja o individual, que podem ocorrer intervenções no social. De acordo com Adorno (2008, p. 123), a socialização é “a simples rede de relações sociais tecidas entre os homens”. O indivíduo se socializa quando toma parte da sociedade onde nasceu, se apropriando dos resultados acumulados historicamente e intervindo no seu desenvolvimento.

Assim, para que o indivíduo possa participar da sociedade em que vive precisa apropriar-se das objetivações básicas do seu ambiente imediato. É um mundo que lhe é dado ao nascer, mas que precisa apropriar-se dele para formar sua vida cotidiana e a si mesmo, sem o que não poderá objetivar-se enquanto indivíduo participante desse mundo. (OLIVEIRA, 1996, p. 81).

Diante do exposto, a autora levanta alguns questionamentos que servem de reflexão: “Mas, então, por que o individual nos apresenta, no nosso dia a dia como algo que se aniquila diante das forças sociais? Por que as relações sociais se mostram ao indivíduo como forças que não são suas e que o oprimem e o esvaziam?” (OLIVEIRA, 1996, p. 81). A resposta para essas indagações deve ser buscada partindo do entendimento de que o processo de socialização não é harmonioso, pelo contrário, o desenvolvimento do indivíduo na sociedade ocorre de maneira conflituosa, tendo em vista a eminência da sociedade de classes e as relações alienadas que ela provoca.

A relação entre o que seja o “individual” e o “social” surge na discussão filosófica dentro da evolução histórica do pensamento burguês. Nesse sentido é um fato histórico, mas de origem político-ideológica. Isto é, historicamente surge com a necessidade da burguesia de não desvelar a verdadeira causa da não-possibilidade de desenvolvimento de todos os indivíduos dentro de determinadas relações sociais. (OLIVEIRA, 1996, p. 76).

A construção da sociedade burguesa exigia um modelo de educação, no contexto geral, que formasse o homem ideal, capaz de promover o progresso e o desenvolvimento para todos. Entretanto, as relações de produção, baseadas na propriedade privada e na exploração do trabalho inviabilizaram o projeto de universalização de valores e direitos, na medida em que muitas pessoas ficavam de fora do processo de desenvolvimento. Isso é uma característica marcante na sociedade burguesa, dita civilizada. No entanto, a sociedade civilizada “revela-se

também uma sociedade contraditória, desigual, em que grande parte dos seres humanos está à margem das conquistas, dos benefícios do processo civilizatório” (PIMENTA, 1999, p. 23).

Oliveira (1996) destaca que diante da evidência de que a sociedade burguesa não conseguia garantir a todos o acesso ao progresso, surge como justificativa fundamentada em teorias, inclusive, a ideia de que o indivíduo é o responsável pelo seu sucesso ou fracasso, ou seja, a falácia de que as oportunidades são oferecidas igualmente, mas as diferenças individuais marcam a trajetória de cada um. Segundo a autora, é importante que o indivíduo tenha clareza do tipo de sociedade em que nasceu e onde vive possibilitando um agir consciente, tomando para si “a construção histórica e social de sua individualidade” (OLIVEIRA, 1996, p. 85).

O sujeito se constrói por meio das relações que são estabelecidas nos diferentes contextos de seu cotidiano: familiar, escolar, religioso e outros. Nessas instituições sociais existem normas de comportamento que são incorporadas pela pessoa. “É através da socialização que o indivíduo pode desenvolver a sua personalidade e ser admitido na sociedade” (VILA NOVA, 2010, p. 52). Quando há um questionamento ou um desvio das normas estabelecidas o sujeito é colocado à margem, gerando um sentimento de não pertencimento, de exclusão, de não adequação às normas coletivas, caracterizando esse indivíduo como um “*desajustado socialmente*” (grifo meu).

Entre os que estão à margem da sociedade destacamos os sujeitos que vivem em situação de privação de liberdade e que formam um contingente cada vez maior no atual contexto da sociedade capitalista regida pelas diferenças sociais, pela ilusória necessidade de consumo e pelo domínio de uma classe que detêm e controla os meios de produção. Esses indivíduos que lotam as prisões em todo o mundo se incluem no rol de pessoas que não se adaptaram às normas e comportamentos sociais estabelecidos ou que romperam com os padrões de socialização, se tornando, pois, não mais aceitos no meio social, até que se restabeleça e possa voltar ao convívio social.

Assim, a partir da concepção dialética de sociedade, caracterizada pelas contraposições e conflitos parte-se para uma instigante interrogação: esse sujeito que está privado de sua liberdade encontra condições no cárcere para voltar à sociedade, apto a cumprir com as normas e padrões socialmente aceitáveis? Essa pergunta provoca outras questões: há nas prisões, uma política ou uma preocupação em promover a reinserção social do apenado? O que as pessoas envolvidas no processo – Estado, profissionais que atuam nos presídios e os presos – entendem por reinserção social? O que a sociedade espera do egresso do sistema prisional e como o recebe? O egresso está pronto para voltar à sociedade quando

ele conseguir aceitar as regras sociais e, mais que isso, aceitar sua condição preestabelecida na sociedade capitalista? Ou quando ele conseguir questionar a sua condição e todas as relações sociais e produtivas existentes, de forma a atuar como pessoa emancipada e crítica, capaz de promover a transformação rumo a uma sociedade mais justa e igualitária?

Todas essas questões foram me inquietando no decorrer da produção dessa etapa do trabalho e foram colocadas aqui de maneira provocativa apenas para uma reflexão, pois, embora essa pesquisa busque respostas para algumas dessas questões, não tem pretensão nem condição de esgotar todos esses questionamentos, se limitando a estudar as práticas educativas presentes na Unidade Prisional de Goianésia a fim de analisar se correspondem a uma proposta de reinserção social numa perspectiva de emancipação e transformação.

Tendo em vista tudo que foi abordado até o momento, torna-se interessante agora entender como o termo reinserção social é utilizado pelos estudiosos em educação prisional e como está presente nos discursos da política penitenciária e na legislação que trata do assunto. Dessa forma, o próximo tópico apresenta algumas concepções sobre o termo, especificamente no que tange aos sujeitos privados de liberdade.

1.3.2 Reinserção social: o que a sociedade espera do sistema prisional

O termo reinserção social recebe nos discursos oficiais e nos textos utilizados nesse estudo outras denominações como: ressocialização, reintegração social, recuperação, reeducação. Em muitos textos comumente encontramos ressocialização, mas alguns autores como Baratta (2003) e Ribeiro (2004) preferem re/inserção ou re/integração por entenderem que o termo ressocialização remete a uma postura passiva do homem aprisionado, de acordo com Baratta (2003, p. 3) herança da “criminologia positivista que tinha o condenado como um indivíduo anormal e inferior que precisava ser (re)adaptado à sociedade”.

Para efeitos de análise do objeto da pesquisa em questão recorreremos à expressão reinserção social, mas utilizaremos as variadas denominações citadas acima, devido serem encontradas nos documentos oficiais, textos e legislação, cumprindo a mesma função semântica.

Refletir sobre o processo de reinserção social do apenado significa primeiramente pensar na transformação da própria sociedade que precisa assumir sua parte de responsabilidade referente aos problemas que acabam gerando a criminalidade. “Ao falar de reinserção social, a atuação recai sobre o indivíduo-delinquente e a sociedade, e o problema polariza tensões de reforma entre ambos” (RIBEIRO, 2004, p. 142).

A prisão segrega o indivíduo e dá a falsa impressão de que a sociedade está livre de mais um incômodo, colocando todo o peso no indivíduo e negligenciando o problema, que é uma questão social. Para Baratta (2003, p. 3), “o entendimento da reintegração social requer a abertura de um processo de comunicação e interação entre a prisão e a sociedade, no qual os cidadãos reclusos se reconheçam na sociedade e esta, por sua vez, se reconheça na prisão”.

De acordo com Julião (2007), em todo o mundo ocidental, as políticas de ressocialização estão vinculadas a atividades laborais, educacionais, culturais e religiosas. “Trabalho e educação são categorias presentes em todos os projetos de reinserção ou ressocialização de indivíduos apenados, esse é o discurso formal do Estado” (SILVA JÚNIOR, 2011, p. 114). Entretanto, o objetivo não deve ser simplesmente tirar o preso da ociosidade, mas garantir perspectivas para sua inserção na sociedade. Segundo Santiago e Britto (2006, p. 3), “é fundamental o desenvolvimento de programas de educação profissional voltados para a reinserção produtiva da população carcerária”.

Embora as políticas sejam formuladas e implementadas sob o signo da recuperação e da ressocialização, além de trazerem subjacente um discurso ideológico que se sustenta no tripé trabalho-profissionalização/educação/assistência, certamente não são poucos os obstáculos que se antepõem à implementação das políticas penais, com um mínimo de êxito. (ONOFRE, 2009, p. 2).

Uma grande parte dos operadores da execução penal veem a educação e o trabalho nos presídios apenas como atividades para tirar o preso do ócio, o que dificulta seu caráter ressocializador, tendo em vista que com base nessa visão, não são empreendidos esforços no sentido de reinserir socialmente o apenado. Por isso torna-se importante uma política de qualificação para todos que atuam no sistema prisional, uma política “que não apenas os valorize, mas efetivamente, possa transformá-los em protagonistas do processo de ressocialização dos apenados” (SANTIAGO; BRITTO, 2006, p. 4), sem a qual fica difícil a implementação de medidas educacionais efetivas para todos os detentos.

A reinserção social do preso remete à humanização de todo o modelo penitenciário, pois permite não só o retorno ativo à sociedade, como reflete positivamente nas questões de segurança pública.

O objetivo de reinserção social não é fazer com que o indivíduo assuma como próprios os valores da sociedade de onde está momentaneamente excluído. O que se pretende é, através de meios eficazes, estimularem suas motivações interiores no sentido de não cometer crimes. Trata-se em última análise, de demolir esse processo que pretende fazer o indivíduo assumir ou

interiorizar valores sociais ou morais impostos de fora. (RIBEIRO, 2004, p. 145).

Analisando os índices de reincidência entre os presos do sistema penitenciário do Rio de Janeiro que se dedicam ao estudo ou ao trabalho, Julião (2011, p. 151) evidencia que “o trabalho e o estudo apresentam um papel significativo na reinserção social dos apenados, diminuindo consideravelmente a sua reincidência”. Seus estudos comprovaram que a educação no cárcere diminui a probabilidade de reincidência em 39% e o trabalho em 48%.

Na concepção de Baratta (2003), a prisão não consegue cumprir com os objetivos de ressocialização, pois sua estrutura e funcionamento impõem objeções a esse fim. A procura de meios para reintegração do apenado carece de uma reinterpretação e reconstrução sobre novos pilares. É preciso “um trabalho de diferenciação valorativa que parece importante para individualizar políticas de reformas que tornem menos prejudiciais essas instituições à vida futura do sentenciado” (BARATTA, 2003, p. 2).

Segundo o autor, para que a reintegração social ocorra é preciso um atendimento também à família e ao meio para onde o ex-detento regressa. É fundamental ainda um acompanhamento do egresso e o envolvimento da sociedade por meio de políticas e programas de formação voltados para os sujeitos que deixam o sistema prisional. Um programa de intervenção efetivo deve ser dirigido ao sentenciado e à sociedade.

Também é importante a formação e qualificação de todos os atores envolvidos no sistema penitenciário. Os profissionais que atuam nos presídios precisam de uma formação para que as técnicas tradicionais de disciplina, usadas em favor da ordem interna e da segurança externa, sejam substituídas por atividades com função ressocializadora. É necessário “implementar uma política de formação inicial e continuada para os servidores e criar planos de cargos e salários além de dar condições de trabalho, com infraestrutura digna e humana tanto para os profissionais quanto para os internos” (JULIÃO, 2011, p. 147).

O sistema penitenciário deve oferecer aos presos condições para reabilitação que incluem a educação, o trabalho, a assistência social, médica e psicológica.

Precisamos considerar seriamente, uma política de curto e médio prazos, uma drástica redução da pena, bem como atingir, ao mesmo tempo, o máximo de progresso das possibilidades já existentes do regime carcerário aberto e de real prática e realização dos direitos dos apenados à educação, ao trabalho e à assistência social e desenvolver cada vez mais essas possibilidades na esfera do legislativo e da administração penitenciária. (BARATTA, 2003, p. 3).

No discurso moderno prima-se pela valorização de uma proposta de reintegração, mas na prática existe todo um “movimento político e ideológico que prima pela segregação do indivíduo apenado, justificando-se pelo temor causado pelos permanentes movimentos de resistência e violência gerados por uma constante desordem social” (JULIÃO, 2011, p. 152).

A palavra ressocializar presente no dicionário Aurélio (2009, p.1746) significa “tornar a socializar”. Partindo dessa ideia e das discussões apresentadas anteriormente sobre socialização, entende-se que no discurso oficial ressocialização significa a pretensão de que o egresso do sistema prisional retorne à sociedade aceitando e seguindo suas normas e regras.

Nesse prisma, cabe indagar se o ato de reintegrar o apenado implica somente acabar com a reincidência criminal ou se há uma preocupação de que a pessoa possa cumprir um papel na sociedade e que tenha o direito “de escolher seus próprios conceitos, suas ideologias, sua escala de valores, ou seja, vai além de simplesmente desejar que o indivíduo deixe de reincidir” (JULIÃO, 2009, p. 72).

Nessa perspectiva, ressocializar não significa somente adequar ou readaptar o sujeito para o convívio social, o sentido deve ir além do caráter disciplinador de recuperação. A ideia, é que ao retornar à sociedade o indivíduo possa ter condições de melhorar sua vida e de integrar socialmente, possibilitando-lhe contribuir para o desenvolvimento da sociedade.

A educação ofertada nas prisões pode contribuir para o processo de reinserção social, porém deve ser viabilizado um modelo de educação especial, que atenda as especificidades do público presente nos cárceres. “A ressocialização ou reeducação social implica, também, no discurso educacional, a formação cidadã” (SILVA JÚNIOR, 2011, p. 117). Reafirmando essa ideia, Onofre (2009, p. 9) pontua que a educação prisional tem muito a colaborar com o projeto de “humanização, conscientização e formação do aprisionado, mas estas só acontecem por intermédio de um projeto educativo elaborado e desenvolvido intencionalmente, buscando a reeducação e reinserção social quando em liberdade”.

O direito à educação é assegurado, o desafio é que se cumpra conforme as expectativas de reinserção social. O atendimento educacional da população presa ou egressa deve ocorrer no contexto das políticas oficiais de educação de jovens e adultos. Apesar das dificuldades encontradas no sistema educacional penitenciário, “a escola tem um papel importante a cumprir na reinserção social de homens em situação de privação de liberdade” (ONOFRE, 2009, p. 8).

Ribeiro (2004) adverte que o que se faz no sistema carcerário não pode ser visto como reinserção social, pois se baseia em modelos de conduta aceitáveis pelo Estado e pela sociedade, sem considerar as particularidades do sujeito que se encontra privado de sua

liberdade. Silva Júnior (2011) confirma essa assertiva e reitera que o projeto ressocializador por meio do trabalho não é objetivo final da pena privativa, que visa simplesmente readaptar o sujeito numa sociedade marcada pelas relações de produção.

O conceito de ressocialização de detentos, pelo trabalho e pela qualificação profissional, é implementado com o propósito de prepará-los ao reingresso social e baseia-se na afirmação de que o trabalho é fonte de equilíbrio dentro de nossa sociedade. Através do trabalho, os indivíduos garantem o equilíbrio e um maior comprometimento social. (SILVA JÚNIOR, 2011, p. 110).

Independente de como a educação e o trabalho influem no processo de reinserção social dos apenados, são atividades que precisam ser implementadas na prisão, tendo em vista que se trata de direitos elementares de todas as pessoas e fatores importantes para o desenvolvimento humano.

A sociedade muitas vezes reproduz modelos disciplinares com vistas à manutenção do controle social e da ordem vigente no sistema capitalista, ainda que às custas da exclusão e da marginalização de grande parcela da população. A reprodução dos interesses dominantes é percebida facilmente nos discursos populares em torno de políticas para segurança pública. O clamor social que vai a reboque dos discursos políticos de nossos representantes no governo é por “penas mais severas, acreditando-se que mudarão o quadro de violência vivido cotidianamente nos grandes centros urbanos” (JULIÃO, 2011, p. 152), o que pode ser notado nas discussões atuais em torno da redução da maioria penal.

A sociedade espera que a mudança de comportamento do encarcerado de “mau” para “bom”, conforme seus preceitos, seja o ponto de partida para a reintegração desse indivíduo ao convívio social, provocando conseqüentemente uma diminuição na violência e criminalidade. (RIBEIRO, 2004, p. 137).

Pensamento falacioso e que foge às concepções humanitárias, acarretando somente mais segregação, exclusão e reincidência criminal. A política de reinserção social deve se orientar por um sentido humanitário, garantindo realmente acesso amplo e autônomo ao convívio social. Mas será que esses ideais estão presentes na legislação penitenciária? No próximo tópico são analisados alguns dispositivos legais concernentes à reinserção social dos sujeitos que se encontram em espaços de privação de liberdade.

1.3.3 Reinserção social: parâmetros legais

Finalizando as reflexões acerca do terceiro elemento que constitui o objeto da presente pesquisa, propomos a identificação e análise de como o termo reinserção social é disposto nos documentos legais que regulamentam o sistema penitenciário e a educação ofertada nos presídios, intencionando um melhor entendimento das concepções que abarcam a temática.

É substancial frisar que documentos legais resultam de contraposições e questionamentos e que têm por finalidade regulamentar e orientar ações políticas e sociais em torno de questões públicas específicas. A legislação que trata de educação prisional também foi fruto de intensas lutas e baseada nos movimentos e orientações internacionais sobre direitos humanos universais, inspirados por sua vez, nos ideais iluministas de igualdade e fraternidade.

No Brasil os documentos que abordam a temática são recentes, pois nem a Constituição Federal (CF) de 1988 e nem a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/96 tratam especificamente do tema, embora possamos inferir em alguns de seus artigos aspectos referentes ao direito que todos têm à educação. O artigo 205 da CF/88 estabelece que a educação é direito de todos. Já a LDB, em seu artigo 4º inciso VII, garante “oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades” (BRASIL, 1996, p. 2).

A Lei de Execução Penal (LEP) nº 7210, de 11 de julho de 1984, é considerada uma das mais modernas do mundo e segue os padrões internacionais para tratamento dos presos, no entanto, na prática, muitos de seus dispositivos não se efetivam. Já no primeiro artigo define como objetivo “proporcionar condições para a harmônica integração social do condenado e do internado” (BRASIL, 1984, p. 1).

Seguindo esse delineamento concernente à inserção social, o capítulo II da LEP/84 dispõe sobre a assistência ao preso e ao egresso do sistema prisional, conforme se percebe nos artigos a seguir, com o objetivo de que o egresso volte a conviver em sociedade, abandonando a vida do crime.

Art. 10. A assistência ao preso e ao internado é dever do Estado, objetivando prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade.

Parágrafo único. A assistência estende-se ao egresso.

Art. 11. A assistência será:

I - material;

II - à saúde;

III - jurídica;

IV - educacional;
 V - social;
 VI - religiosa. (BRASIL, 1984, p. 2).

Cabe aqui uma interrogação, tendo em vista que estamos discutindo o termo reinserção social, embora não seja finalidade dessa pesquisa dar uma concepção final. O parágrafo único do artigo 10 evidencia que a assistência deve ser estendida ao egresso. De fato, isso ocorre com o sujeito que deixa o cárcere? Ora, a ideia de uma política de reintegração social realmente precisa estender suas ações para o pós-cárcere, para que tenha resultados positivos e até mesmo condições de avaliar esses resultados.

Sobre a assistência educacional estabelece:

Art. 17. A assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado.

Art. 18. O ensino de 1º grau será obrigatório, integrando-se no sistema escolar da Unidade Federativa.

Art. 19. O ensino profissional será ministrado em nível de iniciação ou de aperfeiçoamento técnico.

Parágrafo único. A mulher condenada terá ensino profissional adequado à sua condição.

Art. 20. As atividades educacionais podem ser objeto de convênio com entidades públicas ou particulares, que instalem escolas ou ofereçam cursos especializados.

Art. 21. Em atendimento às condições locais, dotar-se-á cada estabelecimento de uma biblioteca, para uso de todas as categorias de reclusos, provida de livros instrutivos, recreativos e didáticos. (BRASIL, 1984, p. 4).

A LEP institui também que todas as unidades prisionais precisam ter bibliotecas e que a educação pode ser ofertada por meio de convênios com entidades públicas e particulares. Em Goiás, a Secretaria de Educação é responsável por ofertar o ensino no presídio, sendo que, em Goianésia, essa tarefa está a cargo da Escola Estadual P. K. que, oferta na Unidade Prisional de Goianésia, a EJA 1ª e 2ª etapas, correspondentes, respectivamente, ao ensino fundamental do 1º ao 5º ano e do 6º ao 9º ano.

São encontradas na LEP outros indicadores voltados para uma política de reinserção social, como no artigo 22, que define a finalidade da assistência social, “amparar o preso e o internado e prepará-los para o retorno à liberdade” (BRASIL, 1984, p. 4). O artigo 23 estabelece as incumbências da assistência social e no seu inciso V prevê “orientação do assistido, na fase final do cumprimento da pena, e do liberando, de modo a facilitar o seu retorno à liberdade” (BRASIL, 1984, p. 4). No artigo 25, inciso I, delinea em que consiste a

assistência ao egresso: “orientação e apoio para reintegrá-lo à vida em liberdade” (BRASIL, 1984, p. 5).

Sobre a remição de pena, a LEP previa que, somente pelo trabalho, o detento poderia ter seus dias de prisão diminuídos. Entretanto, a Lei nº 12.433, de 29 de junho de 2011, altera o texto da LEP no que se refere à remição de parte do tempo de execução da pena acrescentando também o estudo no seu artigo 126. O tempo remido é de um dia para cada 12 horas de frequência escolar, sendo essas 12 horas divididas em, no máximo, 4 horas por dia ou para três dias de trabalho.

Outro documento que pauta a educação prisional e que traz em seu texto pressupostos de reinserção social é a Resolução nº 3, de 11 de março de 2009, do Ministério da Justiça - Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCP), que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais. O artigo 3º, inciso I, define que a educação prisional deve:

atender aos eixos pactuados quando da realização do Seminário Nacional pela Educação nas Prisões (2006), quais sejam: a) gestão, articulação e mobilização; b) formação e valorização dos profissionais envolvidos na oferta de educação na prisão; e c) aspectos pedagógicos. (BRASIL, 2009, p. 1).

Essas diretrizes surgiram considerando o Projeto “Educando para a Liberdade”², que realizou dois seminários, um em 2006 e outro em 2007, permitindo de acordo com Julião (2011) a construção coletiva das diretrizes mencionadas na resolução acima e das Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação para Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade aprovadas em 19 de maio de 2010 no Conselho Nacional de Educação (CNE).

O Seminário realizado em 2006, consta como anexo na Resolução 3/2009 do CNPCP e no que concerne à proposta do terceiro eixo – aspectos pedagógicos – esclarece:

as propostas enquadradas neste eixo destinam-se a garantir a qualidade da oferta da educação nas prisões, com base nos fundamentos conceituais e legais da educação de jovens e adultos, bem como os paradigmas da educação popular, calcada nos princípios da autonomia e da emancipação dos sujeitos do processo educativo. (BRASIL, 2009, p. 5).

² Em 2004 foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), do Ministério da Educação que possibilitou muitos avanços para a educação prisional, entre eles o Projeto “Educando para a Liberdade”, realizado por meio de parceria entre o Ministério da Educação e o Ministério da Justiça apoiada pela UNESCO, com recursos do governo japonês. Em 2011, os programas de inclusão foram incorporados à Secretaria que, passou a ser designada de Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

Diferente da LEP, onde não foi observado em nenhum momento referências a uma educação que promova a autonomia e emancipação do sujeito encarcerado, isso pode ser vislumbrado nas diretrizes citadas acima. A Resolução nº 2, de 19 de maio de 2010 do CNE também segue esses parâmetros e fundamenta boa parte do seu texto inicial no campo do direito de todos à educação, conquistado por meio de muitos movimentos como o Projeto “Educando para a Liberdade” e as Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEA)³. As diretrizes nacionais para educação na prisão sana alguns déficits deixados na LEP, no que se refere aos níveis de ensino ofertados, expandindo a oferta até o ensino médio e garantindo “condições de acesso e permanência na Educação Superior (graduação e pós-graduação), a partir da participação em exames de estudantes que demandam esse nível de ensino” (BRASIL, 2010a, p. 4).

O Decreto Federal nº 7.626, de 24 de novembro de 2011, é outro documento regulamentador da educação em espaços de privação de liberdade e institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional (PEESP). No artigo 3º, inciso I, estabelece como uma de suas diretrizes “promoção da reintegração social da pessoa em privação de liberdade por meio da educação” (BRASIL, 2011b, p. 1). O artigo 4º define os objetivos do PEESP:

- I - executar ações conjuntas e troca de informações entre órgãos federais, estaduais e do Distrito Federal com atribuições nas áreas de educação e de execução penal;
- II - incentivar a elaboração de planos estaduais de educação para o sistema prisional, abrangendo metas e estratégias de formação educacional da população carcerária e dos profissionais envolvidos em sua implementação;
- III - contribuir para a universalização da alfabetização e para a ampliação da oferta da educação no sistema prisional;
- IV - fortalecer a integração da educação profissional e tecnológica com a educação de jovens e adultos no sistema prisional;
- V - promover a formação e capacitação dos profissionais envolvidos na implementação do ensino nos estabelecimentos penais; e
- VI - viabilizar as condições para a continuidade dos estudos dos egressos do sistema prisional. (BRASIL, 2011b, p. 1).

Esse plano estratégico é o que dá suporte para as parcerias entre os órgãos federativos e cobra uma maior responsabilidade dos estados e respectivas secretarias de educação ao

³As Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEA) são organizadas pela UNESCO desde 1949, ocorrendo a cada dez ou 12 anos. Ao todo já foram realizadas seis conferências, sendo que a última aconteceu no Brasil, em 2009. De acordo com Ireland (2011), a V Conferência que ocorreu em Hamburgo no ano de 1997 foi um marco para a EJA, pois contou com uma forte representação da sociedade civil e dela saiu uma agenda detalhada de objetivos e ações a serem cumpridas na década seguinte a ela.

incentivar a elaboração de planos estaduais de educação para o sistema prisional. Em Goiás, no ano de 2012, foi elaborado e aprovado o Plano Estadual de Educação nas Prisões pela Secretaria de Educação e Agência Goiana do Sistema de Execução Penal. O Plano situa como uma de suas finalidades a "afirmação dos direitos fundamentais de todos os cidadãos e a inclusão das pessoas privadas de liberdade, na realização cotidiana de um ideal de democracia, reintegrando-as à sociedade de uma forma mais justa" (GOIÁS, 2012, p. 17).

Por fim, convém mencionar o Plano Nacional de Educação 2014-2024 que, na meta 9, estratégia 9.8, visa:

assegurar a oferta de educação de jovens e adultos, nas etapas de ensino fundamental e médio, às pessoas privadas de liberdade em todos os estabelecimentos penais, assegurando-se formação específica dos professores e das professoras e implementação de diretrizes nacionais em regime de colaboração. (BRASIL, 2014a, p. 69).

Analisando os documentos legais apresentados nesse tópico percebe-se que a partir dos movimentos de grupos internacionais e nacionais pela defesa dos direitos humanos, ocorreu uma evolução da legislação pertinente à educação prisional e ao caráter reintegrador do processo de privação de pena. Desde a Lei de Execução Penal até a formulação das diretrizes para a oferta educacional nas prisões e do plano estratégico de educação prisional, muito progresso foi feito, pelo menos no que tange à redação dos textos legais que, em muitos aspectos, deixou de se dirigir somente à questão de “reinserção” e “reintegração” passando para termos mais críticos como “autonomia” e “emancipação”, que é o que realmente se espera de uma política penitenciária e educacional que se preocupa com os sujeitos que retornam para o convívio social.

1.4 Encerrando o assunto: práticas educativas em Unidade Prisional – fator de reinserção social?

Com o objetivo de construir o objeto da pesquisa em questão, os três elementos que o constituem foram apresentados, embora separadamente, procurando estabelecer uma articulação para a compreensão de sua totalidade. A partir das concepções e reflexões apontadas sobre cada elemento, urge apresentar também a problemática que envolve o objeto desse estudo, a fim de que se possa destacar os objetivos e as questões específicas que norteiam o trabalho, assim como, em linhas gerais, a metodologia que melhor corresponde às perspectivas da pesquisa.

A Lei de Execução Penal nº 7.210, de 11 de julho de 1984, estabelece que o Estado deve assistir o detento, visando prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade. Sobre a assistência educacional, a referida Lei coloca o Ensino Fundamental como obrigatório, podendo ocorrer mediante convênio com instituições públicas e privadas. Já as diretrizes para oferta de educação aos jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, de 07 de maio de 2010, aborda a educação nas prisões como grande potencial na reabilitação dos presos, visando a sua reinserção social.

A questão reside em como articular um ensino nos cárceres, promovendo a formação cognitiva e ética que possibilite a reintegração social de jovens e adultos desprovidos de liberdade. É possível uma educação redutora de distâncias sociais, numa perspectiva mais humana e solidária? A educação dentro dos presídios não pode ocorrer simplesmente como cumprimento legal ou para reduzir a ociosidade dos apenados, nem pode ser entendida como privilégio, benefício ou recompensa por bom comportamento. Ela deve contribuir com a restauração da autoestima, reintegração à sociedade, realização pessoal, exercício da cidadania e preparação para o trabalho. Nesse sentido, qual é o papel da educação no cárcere? É preciso que ocorra uma mudança cultural na concepção do papel das prisões e do sistema educativo prisional, que não pode continuar sendo um assunto de poucos. Para isso, é necessário que se promovam discussões sobre o assunto e incentivos às pesquisas sobre essa temática, a fim de buscar caminhos possíveis para o conhecimento e participação de toda a sociedade.

Assim, o problema que instiga a pesquisa é: as práticas educativas empreendidas na Unidade Prisional de Goianésia (UPG) têm conseguido articular uma educação condizente com a proposta de reinserção social dos jovens e adultos privados de liberdade?

Especificamente, essa pesquisa quer saber se as práticas educativas utilizadas estão coerentes com uma proposta de educação emancipadora que promova a autonomia e inclusão de pessoas que estão à margem da sociedade. Nesse sentido, as questões abaixo se colocam como norteadoras da pesquisa:

1- Quem são os sujeitos que se encontram em privação de liberdade? Qual é o perfil dos indivíduos que estão na Unidade Prisional de Goianésia-GO?

2- Quais concepções e expectativas os alunos que estão em privação de liberdade têm sobre a educação escolar?

3- Os profissionais que atuam na Unidade Prisional e os alunos entendem e trabalham a educação como instrumento capaz de promover a reinserção social?

Com base na problemática levantada tem-se como objetivo geral analisar se a prática educativa aplicada na Unidade Prisional de Goianésia-GO, fundamenta-se numa perspectiva de reintegração de jovens e adultos e se tem conseguido articular uma educação condizente com a proposta de reinserção social dos jovens e adultos privados de liberdade.

Durante a pesquisa é imprescindível ter clareza dos objetivos a serem alcançados para que não ocorra nenhum desvio do caminho a ser percorrido. Assim, são objetivos específicos que norteiam essa pesquisa: a) identificar quais práticas educativas são priorizadas na Unidade Prisional de Goianésia, observando se há acompanhamento pedagógico, condizente com a didática voltada para jovens e adultos presos; b) identificar o perfil dos sujeitos que se encontram em privação de liberdade; c) analisar as concepções de educação e de escolarização apresentadas pelos alunos privados de liberdade, identificando suas expectativas de reinserção social e profissional; d) analisar se os alunos e docentes entendem e trabalham a educação como instrumento de reabilitação e reinserção social dos apenados.

O tipo de pesquisa utilizada para o desenvolvimento do estudo é de natureza qualitativa, partindo do pressuposto de que para uma pesquisa em educação, essa abordagem é a mais adequada, pois como afirmam Lüdke e André (1986), poucos fenômenos educacionais podem ser submetidos a uma análise quantitativa e, segundo as autoras, esse tipo de pesquisa pouco contribui para uma reflexão acerca dos problemas relacionados ao ensino.

Bogdan e Biklen (1982) listam cinco características básicas da pesquisa qualitativa: 1. O ambiente natural é a fonte direta dos dados e o pesquisador deve estar em contato direto com o ambiente e a situação pesquisada. 2. Os dados coletados são descritivos: incluem entrevistas, fotografia, desenhos e outros. 3. A preocupação é maior com o processo do que com os resultados. 4. Os pontos de vista dos participantes, os “significados” que as pessoas dão às coisas e à suas vidas merecem atenção do pesquisador. 5. A análise dos dados segue um processo de indução.

Nesse tipo de pesquisa é preciso muita atenção com tudo que é observado e coletado, pois algumas situações que parecem casuais podem ser fundamentais para a pesquisa. É importante “estudar com muitos detalhes uma situação específica para compará-la a outras situações” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 42).

A pesquisa foi realizada a partir de revisão bibliográfica e pesquisa de campo. Para fundamentar os procedimentos metodológicos foram utilizadas as obras de Lüdke e André (1986), Bortoni-Ricardo (2008), Franco (2012), entre outros. Para o objeto de estudo em questão buscou-se subsídios nas obras de Libâneo (2003, 1999), Saviani (2001), Freire (1996), Arroyo (2005), Gadotti (2000, 2010), Foucault (1999a, 1999b), Goffman (2010),

Wacquant (2001), Thompson (2002), Julião (2007, 2009, 2011), Maia (2009), Onofre (2009, 2012), Adorno (1995, 2008), Marx (1996a, 1996b) e outros, além de outras fontes como artigos científicos, dissertações e teses.

Segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 33), a pesquisa qualitativa emprega um conjunto de práticas e procedimentos como: “pesquisa etnográfica, observação participante, estudo de caso, interacionismo simbólico, pesquisa fenomenológica e pesquisa construtivista, entre outros”, chamados de interpretativismo. A abordagem utilizada nessa pesquisa é o estudo de caso com elementos do tipo etnográfico, de acordo com os conceitos de Lüdke e André (1986), Bortoni-Ricardo (2008) e André (1995).

O estudo de caso se aplica à investigação de uma particularidade levando em consideração seu contexto, sua complexidade e suas inter-relações. De acordo com André (1995), os estudos de caso são importantes para conhecer os problemas educacionais e entender a dinâmica da prática educativa. Lüdke e André (1986) destacam algumas características fundamentais desse tipo de estudo: 1. Visa à descoberta; 2. Enfatiza a interpretação, levando em conta o contexto; 3. Retrata a realidade de forma complexa e profunda; 4. Usa variadas fontes de informação; 5. Revela as experiências do pesquisador e permite generalizações naturalísticas; 6. Representa os diferentes pontos de vista numa situação social; 7. Os relatos possuem uma linguagem acessível.

Para André (1995, p. 29), um trabalho pode ser do tipo etnográfico quando utiliza elementos como a observação participante, a entrevista, a análise documental bem como a pesquisa de campo, quando “o pesquisador aproxima-se das pessoas, situações, locais, eventos, mantendo com eles um contato direto”. Uma pesquisa que traz elementos etnográficos não precisa necessariamente se desenvolver por longos períodos como ocorre com a pesquisa estritamente etnográfica. Quando se propõe um estudo com esses elementos “devemos entender que se trata de pesquisa qualitativa, interpretativista, que fez uso de métodos desenvolvidos na tradição etnográfica, como a observação, especialmente para a geração e análise de dados” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 38).

Nesse sentido, uma das etapas desse estudo foi a pesquisa de campo para coleta de dados que são analisados e apresentados no terceiro capítulo. Na observação, “o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado” (ANDRÉ, 1995, p. 28). Assim, para Lüdke e André (1986), o observador precisa planejar rigorosamente suas atividades, visando coletar dados relevantes para seus objetivos, tendo em vista que seu trabalho não é neutro, sendo influenciado pela sua história de vida e valores.

Na coleta de dados, são vários os instrumentos utilizados, que se inter cruzam e se relacionam propiciando uma análise mais profunda dos dados conseguidos. Para Bortoni-Ricardo (2008, p. 61), o pesquisador precisa ter clareza dos seus objetivos e reunir registros de naturezas diversas. “Esses registros de diferentes naturezas vão permitir a triangulação dos dados”.

Por fim, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professores e alunos do sistema prisional, com o objetivo de coletar a maior variedade de dados possíveis para análise interpretativa. “As entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados” (ANDRÉ, 1995, p. 28).

Os dados coletados a partir de todos esses instrumentos citados são analisados no terceiro capítulo seguindo as orientações de Bortoni-Ricardo (2008, p. 61) que sugere a triangulação como “recurso de análise que permite comparar dados de diferentes tipos com o objetivo de confirmar ou desconfirmar uma asserção” e de Franco (2012), que recomenda a metodologia de análise de conteúdo, a fim de possibilitar as inferências contidas nas entrevistas e observações. Franco (2012) considera que alguns dados devem ser vistos como conteúdos manifestos e latentes. Segundo a autora, deve-se começar a análise partindo desses conteúdos manifestos e latentes, e perceber conteúdos ocultos nas mensagens. A análise de dados ocorre de maneira indutiva, a fim de estabelecer ligações entre os registros e as perguntas suscitadas pela pesquisa. De acordo com Bortoni-Ricardo (2008), o processo de indução analítica ajuda o pesquisador a encontrar dados que confirmam ou não suas asserções, sendo que todos devem ser considerados.

Antes, porém, de apresentar os resultados da pesquisa de campo é interessante conhecer um pouco as contribuições de outros trabalhos que abordam o tema, possibilitando uma ampliação das discussões que envolvem a temática, assim como é de extrema relevância a apresentação de aportes teóricos que sustentam os estudos sobre educação prisional, destacando o papel do sistema penitenciário e educacional para a reinserção social do apenado, numa perspectiva humana e emancipatória. O segundo capítulo intenciona promover o entendimento teórico a respeito da educação nas prisões e apresentar a revisão bibliográfica.

CAPÍTULO 2

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM ESPAÇOS DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE: CONTRAPOSIÇÕES E PERSPECTIVAS

Neste capítulo, a proposta é apresentar as leituras e estudos realizados durante o processo de levantamento de trabalhos acadêmicos sobre educação prisional e também o referencial teórico que fundamenta essa pesquisa e oferece os subsídios necessários para analisar os dados coletados.

Nessa perspectiva, o capítulo inicia-se com a revisão sistemática, relatando sobre o que foi selecionado e analisado nas produções acadêmicas sobre educação de jovens e adultos privados de liberdade, relacionando com o objeto desse estudo, a fim de demonstrar as aproximações e divergências encontradas.

Na sequência, são expostas algumas discussões teóricas sobre o tema, começando pela análise da EJA no Brasil e sua oferta nos estabelecimentos penais, à luz das teorias pedagógicas de tendência progressista. São apresentadas concepções sobre educação em contextos privativos de liberdade, destacando alguns dados referentes ao sistema prisional brasileiro e ao perfil dos sujeitos presos, com base em relatórios oficiais do Departamento Penitenciário Nacional do Ministério da Justiça (DEPEN/MJ).

Por último, é realizada uma abordagem a respeito dos limites e possibilidades de uma educação pensada numa perspectiva de emancipação e autonomia em espaços totalmente reguladores, que, embora utilizem discursos reeducativos e reintegradores, se fundam no disciplinamento e controle social.

2.1 Revisão sistemática de produções nacionais sobre o tema dessa pesquisa

A revisão sistemática tem o objetivo de direcionar os rumos de uma pesquisa, identificando quais áreas e temáticas carecem ser investigadas suscitando questionamentos que ainda não foram levantados. De acordo com Sampaio e Mancini (2007), para uma boa revisão sistemática é preciso seguir alguns passos fundamentais: elaborar a pergunta/problema norteadora da pesquisa de forma bem clara e objetiva; definir a estratégia de busca e as fontes a serem consultadas; analisar criteriosamente os trabalhos encontrados, a fim de verificar a qualidade e selecionar as produções que se aproximam do objeto de pesquisa. A partir desse

trabalho minucioso e sistemático é possível levantar novos questionamentos e apontar problemas que ainda necessitam de estudos mais aprofundados.

Numa revisão sistemática, pode se começar a seleção pelos títulos e resumos dos trabalhos, excluindo ou incluindo de acordo com os critérios estabelecidos. No entanto, quando os resumos não são muito claros, orienta-se a leitura do trabalho completo, para que não aconteça de excluir textos relevantes. “Os critérios de inclusão e exclusão são definidos com base na pergunta que norteia a revisão” (SAMPAIO; MANCINI, 2007, p. 86). Existem boas razões para que o pesquisador faça a revisão sistemática antes de começar sua pesquisa, uma delas é que a revisão permite identificar lacunas no conhecimento sobre o tema, mostrando as áreas que merecem maior investigação. Outra razão é que a partir dessa atividade é possível encontrar evidências sobre a temática e entender como o tema tem sido tratado pelos pesquisadores e, por fim, a revisão fornece uma base de dados consistente, permitindo o posicionamento de novas pesquisas.

Serve para posicionar o leitor do trabalho e o próprio pesquisador acerca dos avanços, retrocessos ou áreas envoltas em penumbra. Fornece informações para contextualizar a extensão e significância do problema que se maneja. Aponta e discute possíveis soluções para problemas similares e oferece alternativas de metodologias que têm sido utilizadas para a solução do problema (MOREIRA, 2004, p. 23).

O objeto dessa pesquisa é construído a partir do seguinte problema: as práticas educativas utilizadas pelos professores da Unidade Prisional de Goianésia são condizentes com perspectivas de reinserção social? Diante desse questionamento, os temas – práticas educativas, Unidade Prisional e reinserção social – integram o conjunto de termos que compõem o objeto.

Com o objetivo de conhecer o que os pesquisadores têm escrito sobre educação prisional e quais trabalhos se relacionam com o objeto do presente estudo, foi realizada uma busca em cinco bancos de dados, utilizando oito protocolos construídos com palavras-chave para a pesquisa.

Os bancos de dados consultados foram escolhidos tendo por base a quantidade e qualidade dos trabalhos na área da educação e por serem consideradas fontes seguras e bem aceitas no meio científico. A primeira fonte consultada foi a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), depois foi realizada busca no banco de teses da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), a terceira busca foi na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisas em Educação (ANPEd) e foram

encontradas publicações de interesse dessa pesquisa nos seguintes Grupos de Trabalho (GT): GT 6 – Educação Popular, GT 12 – Currículo e GT 18 – Educação de Pessoas Jovens e Adultas. Também foram buscados trabalhos no *Scientific Electronic Library Online (SciELO Brasil)* e, por último, no *site* de busca Google Acadêmico.

O processo de busca foi longo e criterioso, feito por meio de oito protocolos elaborados com palavras-chave e seus sinônimos, primeiro com a leitura dos títulos dos trabalhos e seus resumos e quando não ficava muito claro a proposta, seguia-se com a leitura completa da produção. Durante o levantamento foram encontradas inúmeras publicações sobre educação prisional, mas nem todas se identificavam com o objeto de pesquisa em questão. Muitos trabalhos eram voltados para os adolescentes em conflito com a lei, prisão feminina ou educação profissional nas prisões, que não são focos do presente estudo, tendo em vista que o objetivo é investigar práticas educativas presentes no ensino formalizado dentro da prisão e que atende jovens e adultos, visando analisar se essas práticas estão em consonância com uma perspectiva de reinserção social.

Também foram encontradas muitas publicações que tratam de programas específicos como PROEJA nas prisões (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos) ou programas de ressocialização ligadas ao trabalho e ao estudo. Foram visualizados ainda trabalhos que problematizavam metodologias utilizadas no cárcere, mas com destaque para disciplinas específicas, como: aulas de Matemática, de Biologia, o uso de filmes na escola prisional, letramento e outros. Durante a busca, apareceram alguns estudos no campo do Direito abordando a educação prisional, mas sob o viés da redução de pena ou mostrando seus aspectos legais. Foram lidos também trabalhos que investigam políticas públicas para a educação nas prisões e muitos que questionam as dificuldades e os desafios da educação prisional.

Portanto, pode-se perceber que existem muitas publicações que tratam da educação prisional, com questões diversas e objetivos específicos, mas nem todos se aproximam do objeto dessa pesquisa. Na busca sistemática foram selecionados os trabalhos que mais se identificavam com os temas que compõem o objeto de estudo: práticas educativas, Unidade Prisional e reinserção social. Os textos escolhidos foram organizados em pastas específicas das fontes consultadas e seus dados de identificação colocados em uma tabela que se encontra no apêndice A. Com o levantamento realizado notou-se a repetição de alguns trabalhos nas bases de dados e para computar o total de publicações encontradas, as que estavam repetidas

foram subtraídas na fonte seguinte. O quadro abaixo resume de maneira geral os resultados encontrados.

Quadro 1 – Resumo da revisão de literatura.

Fonte pesquisada	Total de publicações	Publicações repetidas	Total de publicações computadas
BDTD	13	-	13
Banco de teses da Capes	11	5	6
ANPEd	5	-	5
Publicações no Scielo	6	1	5
Google Acadêmico	55	16	39
TOTAL			68

Fonte: Elaborado pela autora a partir do levantamento realizado, 2015.

A busca mostrou que 68 publicações se aproximam do presente estudo, dentre essas publicações estão quatro teses, 22 dissertações e 42 artigos. A partir desse levantamento e da listagem dos trabalhos, seguiu-se para análise de cada texto a fim de verificar os aspectos relacionados com a presente pesquisa e algumas informações gerais sobre os trabalhos que são relevantes para esse estudo, pois de acordo com Moreira (2004, p. 22), é preciso organizar um texto que “reúna e discute informações produzidas na área de estudo”.

A primeira questão relevante diz respeito à quantidade de trabalhos selecionados. Embora o número pareça elevado, percebe-se que a maioria das publicações é em formato de artigo. O quantitativo reduz quando se trata de pesquisas mais aprofundadas, somente quatro teses foram encontradas.

Outro ponto analisado é que dentre os trabalhos, apenas dois são estudos feitos em Goiás. Um dos trabalhos trata-se de dissertação realizada em 2009, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, com o título “Nas trilhas do fazer e do saber a possibilidade de ser: os caminhos do trabalho e da educação na prisão”. A autora, Luciana Maria de Almeida, faz um estudo de caso numa penitenciária de Aparecida de Goiânia. No entanto, a semelhança com o objeto da minha pesquisa, não vai além desse aspecto, pois a autora aborda o papel, os limites e possibilidades da implementação das políticas para educação e trabalho na penitenciária, ou seja, destaca também a importância do labor para os detentos, elemento que não se encontra nas minhas intenções; e quando questiona o papel da educação, demonstra uma preocupação somente em como a escola pode tornar o cotidiano no cárcere mais humanizado, não problematizando se as práticas educativas utilizadas podem promover também uma reinserção social.

O outro trabalho encontrado em instituições goianas é de Manoel Bezerra Silva Júnior, uma dissertação defendida em 2011, na Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC-GO. Essa dissertação intitulada “Educação na prisão” apresenta a implementação do Estado de Direito, criado no século XVIII, e os discursos existentes sobre o papel da educação para o retorno do preso ao convívio social. No entanto, utiliza como metodologia a pesquisa bibliográfica, não realizando nenhum estudo de caso ou pesquisa de campo para confirmar ou não suas asserções. Dessa forma, considera-se que sem as percepções *in loco*, o trabalho não consegue responder satisfatoriamente o questionamento que levanta sobre a importância da educação no ambiente prisional.

Assim, embora essas duas dissertações encontradas apresentem alguns elementos que as aproximem da presente pesquisa, não se assemelham com o objeto de estudo e foram selecionadas por pertencerem a instituições goianas e proporcionarem uma discussão sobre educação prisional em nosso Estado. Acredita-se também que possam existir outros trabalhos em Goiás que tratem do assunto, embora não se encontrem disponíveis em bancos de dados da internet, o que é lamentável, pois, caso existam, perdem um pouco sua função de difusão do conhecimento e contribuição para novos trabalhos. Dessa forma, faz-se necessário o aparecimento de novos estudos sobre educação prisional em Goiás, a fim de contribuir com as políticas estaduais para consolidação de uma educação que atenda a todos, numa perspectiva mais humana, crítica e cumpridora de sua função social.

Durante a busca dois autores se destacaram em quantidade e qualidade de publicações, Elionaldo Fernandes Julião – cinco trabalhos selecionados e Elenice Maria Cammarosano Onofre – 11 trabalhos incluídos. Outros textos desses dois autores foram encontrados, mas selecionou-se apenas os que tinham uma maior aproximação com essa pesquisa. O primeiro é doutor em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), defendendo a tese em 2009, com o título “A ressocialização através do estudo e do trabalho no sistema penitenciário brasileiro”. Atualmente é professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, com a linha de pesquisa “práticas sociais e educativas de jovens e adultos”, atuando principalmente com temas ligados à educação de jovens e adultos privados de liberdade; organizou e publicou cinco livros nessa temática, além de vários capítulos de livros. Nos textos selecionados o autor investiga a educação prisional no Brasil, com enfoque no sistema prisional do Rio de Janeiro. Os trabalhos foram incluídos na revisão sistemática e foram bastante úteis no caminhar dessa pesquisa por questionarem o papel ressocializador da educação na prisão, mas abrangem também o papel do trabalho nesse

processo, abrindo o leque de investigações e contando com outro componente que não faz parte do objeto da minha pesquisa.

A segunda autora citada é doutora em Educação Escolar com a tese “Educação escolar nas prisões, para além das grades: a essência da escola e a possibilidade de resgate do homem aprisionado”, defendida em 2002. Atualmente é professora da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), atuando nas seguintes linhas de pesquisa: Educação de Jovens e Adultos em situação de restrição e de privação da liberdade e Formação de educadores para os espaços de restrição e privação de liberdade. Coordena o Núcleo de Investigação e Práticas em Educação nos espaços de restrição e privação de liberdade – EduCárceres/UFSCar e desenvolve o projeto de extensão “Ciclo de reflexões e intercâmbio sobre práticas docentes no contexto prisional”. É autora dos livros Educação escolar entre as grades (2007); O espaço da prisão e suas práticas educativas: enfoques e perspectivas contemporâneas (2011); Educação escolar na prisão: a visão de alunos e professores (2014), além de muitos capítulos de livros que abordam o tema. O conjunto de textos da professora Elenice Maria Cammarosano Onofre é o que mais se aproxima do objeto desse estudo, por discutir processos educativos na prisão, os limites e possibilidades da educação prisional, o exercício da docência na prisão, a formação de professores para atuarem nos cárceres e a importância da educação para reinserção social dos apenados. Os livros e textos da referida autora foram bastante utilizados nessa pesquisa, tendo em vista a experiência enquanto pesquisadora na área bem como a quantidade e qualidade de suas publicações.

No processo de busca foram selecionados trabalhos que discutem políticas para efetivação do direito à educação de jovens e adultos em privação de liberdade, já que a pesquisa aqui apresentada entende a educação prisional como direito. Nessa temática está a dissertação de Fábio Aparecido Moreira (USP, 2008), “A política de educação de jovens e adultos em regimes de privação da liberdade no estado de São Paulo”, que analisa as políticas de educação para pessoas em privação de liberdade no sistema penitenciário de São Paulo a partir da década de 1980, apontando caminhos para uma política pública que garanta às pessoas privadas de liberdade o direito a uma educação de qualidade. Caminha também nessa direção a dissertação de Jehu Vieira Serrado Júnior (FCT/UNESP, 2009), “Políticas públicas educacionais no âmbito do Sistema penitenciário: aplicações e implicações no processo de (re)inserção social do apenado” que discute as implicações e contribuições das políticas públicas para o sistema penitenciário no processo de reinserção social dos privados de liberdade. A dissertação de Luziet Maria Fontenele Gomes (UESB, 2012) “Educação de jovens e adultos: um estudo de caso no conjunto penal de Jequié/Bahia” traz como objetivo

compreender a relação entre a educação de jovens e adultos ofertada no Conjunto Penal e o exercício da cidadania, tendo em vista que, mesmo estando presa, a pessoa preserva seus direitos fundamentais, entre eles, o direito a uma educação de qualidade.

Outra temática importante que está relacionada com a pesquisa é o trabalho docente na prisão e a necessidade de formação para os professores que atuam nesse contexto. Nessa categoria se encontra a dissertação “O trabalho de professores/as em um espaço de privação de liberdade: necessidades de formação continuada” de Andrea Rettig Nakayama (UFSC, 2011), a autora traz como problema a necessidade de formação continuada para os professores que atuam em um presídio de Florianópolis, pois os processos formativos nessa instituição são específicos e precisam de suporte teórico e metodológico. Sobre o trabalho docente está a dissertação de Elizabeth de Lima Gil Vieira (PUC-Rio, 2008) “Trabalho docente: de portas abertas para o cotidiano de uma escola prisional” com o objetivo de analisar os saberes, interações e competências utilizadas pelos professores na escola prisional. Por meio de entrevistas, observação e diário de campo a autora analisou o cotidiano profissional de dez professores que atuam em uma escola prisional do Rio de Janeiro.

Uma abordagem utilizada também para selecionar os trabalhos foi a percepção dos atores envolvidos no processo: alunos, professores, gestores, pois a pesquisa conta com entrevistas visando entender as concepções desses sujeitos. Nessa linha está a dissertação de Carolina Bessa Ferreira de Oliveira (UFU, 2012), “Para além das celas de aula: a educação escolar no contexto prisional à luz das representações dos presos da penitenciária de Uberlândia – Minas Gerais”, e a autora questiona como os presos percebem os limites, possibilidades e contradições da educação no sistema penitenciário. Também a dissertação de Leiva Custodio Pereira (UFMT, 2012), “Educação e prisão: o valor da escola para os jovens e adultos presos no centro de ressocialização de Cuiabá/MT”, se insere nessa abordagem ao tentar compreender o valor que a escola na prisão tem para os aprisionados. Francisco Carlos de Figueiredo Mendes (UFPE, 2011), na dissertação “Um mundo dentro de outro mundo: educação prisional no Estado de Pernambuco”, analisa as propostas educacionais desenvolvidas em dois presídios de Pernambuco, examinando documentações oficiais do governo e das unidades prisionais e identificando a percepção dos envolvidos.

Outro foco das publicações incluídas na revisão sistemática é a análise das perspectivas e desafios para a educação prisional. Com esse objetivo está a dissertação “Avaliação diagnóstica da oferta educacional no sistema prisional brasileiro: identificando dificuldades e potencialidades” de Gerlan Oliveira da Silva (UFC, 2011), que faz um diagnóstico da oferta educacional no sistema prisional brasileiro, identificando suas

dificuldades e potencialidades. Foi encontrada ainda, a dissertação de Mazukyevicz Ramon Santos do Nascimento Silva (UFPB, 2011), “Que pode a educação na prisão?” e, embora seja da área de Ciências Jurídicas, faz uma boa discussão sobre os limites e possibilidades da educação em contexto prisional. Nessa mesma linha segue a dissertação “Educação no cárcere – possibilidades e limites para a inclusão/libertação social do apenado: refletindo com o presídio regional de Pelotas”, cuja autora, Nilda Margarete Stanieski (UFP/RS, 2005), investiga as possibilidades e limites da educação no cárcere para a inclusão/libertação do apenado. Como metodologia a autora desenvolveu minicurso sobre educação e cidadania com os presos e depois realizou encontros semanais por quatro meses para verificar se houve mudanças de perspectivas. A tese de Doracina Aparecida de Castro Araújo (UEC, 2005), intitulada “A educação escolar no sistema penitenciário de Mato Grosso do Sul: um olhar sobre Paranaíba” tem como objetivo analisar a relevância do processo educacional no espaço prisional, mostrando suas dificuldades, mas também salientando sua importância para o apenado.

Foram encontrados ainda trabalhos que discutem a ressocialização, mas abordam outros aspectos presentes na Lei de Execução Penal como é o caso da dissertação de Glaydson Alves da Silva Santiago (UFPB, 2011), “A política de ressocialização no Brasil: instrumento de reintegração ou de exclusão social?”, que discute a política de ressocialização dos presos, nas seguintes categorias: educacional, material, saúde, jurídica, social e religiosa, portanto, abrange aspectos muito amplos distanciando-se um pouco da presente pesquisa.

No processo de levantamento das produções foram encontrados alguns estudos de caso que se aproximam do objeto dessa pesquisa, como o trabalho de Almiro Alves de Abreu (UFSCar, 2008), que apresenta a educação penitenciária no Amapá, tendo como referência uma escola estadual responsável pelas aulas no presídio. O trabalho problematiza o processo educacional como fator de ressocialização do homem aprisionado. A dissertação “Para cada pé, um sapato!?! A educação como uma das formas para reinserir o preso na sociedade” de José Marcelo Conceição Silva (UNEB, 2012) também faz um estudo de caso analisando as práticas educativas de um presídio de Salvador, enfatizando o processo de reinserção social por meio da educação, avaliando o significado do conhecimento adquirido pelos presos que o possibilite a reinserir na sociedade. Fabio Jacyntho Sorge (UNISAL, 2010), em sua dissertação “A educação como forma de diminuição da reincidência e ressocialização dos detentos”, analisa de que forma a educação pode auxiliar no processo de reinserção social do preso, observando como ocorre o processo educacional dos detentos.

Outra produção bem interessante e que está próxima do nosso objeto é a dissertação “A educação penitenciária no estado de Pernambuco: um olhar sobre o presídio professor Aníbal Bruno” de Eudes Pavel Saraiva de Souza (ULHT, 2012). O autor discute o papel da educação escolar no processo de ressocialização dos apenados. A dissertação de Nair Vieira de Rezende (ULHT, 2012), “Reencantar a educação: a educação básica e a ressocialização dos presos” é um estudo de caso de uma penitenciária em Salvador que analisa os processos educacionais e a proposta política pedagógica com vistas a entender se refletem na reinserção social do preso.

Analisando também a importância da escola na prisão para a reinserção do apenado se encontra a dissertação “A educação por trás das grades: uma possibilidade de (res)socialização” de Marcia Schlemper Wernke (UNIPLAC, 2011), que questiona se a educação formal oferecida nos sistemas carcerários pode ser fator contribuinte na modificação individual, humanização e reinserção social do apenado. A autora analisa a trajetória e perspectivas educacionais por meio de observação e entrevistas feitas com alunos, professores e egressos. Esses últimos sujeitos não são foco da minha pesquisa por entender que, primeiramente a análise deve acontecer a partir das práticas educativas desenvolvidas na escola prisional e com os sujeitos presentes nesse cotidiano.

Outra publicação encontrada é a dissertação de Joslene Eidam Zanin (UEPG, 2008) intitulada “Direito a educação: políticas públicas para a ressocialização através da educação carcerária na penitenciária estadual de Ponta Grossa”. O trabalho trata do papel ressocializador que a escola desempenha na prisão, é um estudo de caso de uma escola prisional do Paraná e por meio de análise de documentos, observação e entrevistas a autora tenta compreender a política de educação no cárcere empreendida no Estado.

Além das teses e dissertações referenciadas foram encontrados diversos artigos que tratam das temáticas escolhidas como a ressocialização por meio da educação e do trabalho, a profissão docente no cárcere e a necessidade de formação continuada, a visão dos sujeitos envolvidos no processo, a necessidade de políticas públicas que visam à efetivação do direito à educação nas prisões brasileiras, as perspectivas e desafios para a educação prisional. Nessa última temática estão alguns artigos que discutem o currículo para a educação no cárcere, o cotidiano das aulas na prisão, a educação vista como fator de valorização e autoestima dos reeducandos e os limites, possibilidades e contradições do ensino em unidades prisionais.

A revisão sistemática realizada possibilitou o conhecimento acerca do que é produzido sobre educação prisional, quem são os pesquisadores, qual o foco das pesquisas e onde se produz mais trabalhos nessa área. Esse trabalho exaustivo, mas essencial para a pesquisa,

permitiu refletir sobre o objeto de estudo e reafirmou a necessidade de ampliar as investigações sobre o tema, tendo em vista a reduzida literatura encontrada, principalmente em Goiás. Ainda que alguns trabalhos encontrados demonstrem certa aproximação com a presente pesquisa, pretende-se avançar nos questionamentos e contribuir para a compreensão de como as práticas educativas utilizadas em contextos prisionais podem promover ou não a reinserção social dos apenados e, a partir das conclusões obtidas, a pesquisa poderá oferecer subsídios para políticas de formação de professores e propostas de trabalho pedagógico eficaz nos cárceres, especificamente na Unidade Prisional de Goianésia.

2.2 As tendências pedagógicas progressistas e a concepção de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade

Muitos trabalhos foram encontrados sobre a educação de jovens e adultos em privação de liberdade, no entanto, em nenhum trabalho percebemos uma discussão teórica sobre as concepções que envolvem o ato educativo e, principalmente, nada que fizesse referência às tendências pedagógicas, o que considero fundamental, tendo em vista que as teorias pedagógicas fundamentam e orientam a prática educativa.

Esse tópico tem como objetivo relacionar as tendências progressistas à concepção de educação voltada para jovens e adultos em privação de liberdade. Para tanto, são apresentadas as principais tendências pedagógicas modernas, com ênfase na pedagogia progressista, também são provocadas algumas reflexões sobre a EJA e, especificamente, sobre essa modalidade aplicada nos espaços prisionais.

As pedagogias modernas, de acordo com Libâneo (2003), podem ser divididas em dois grupos: liberal e progressista. Na pedagogia liberal estão as correntes: tradicional, escolanovista e tecnicista, e, na progressista estão as tendências libertadora, libertária, histórico-crítica e a crítico-social dos conteúdos.

Os sujeitos que estão nas prisões são, em sua maioria, pessoas que carregam marcas de exclusão social e econômica, logo, isso se refletiu na falta de acesso à escola ou na evasão, sendo que diante da possibilidade de frequentarem novamente a escola, ainda que no ambiente prisional, almejam uma educação que contemple suas realidades e expectativas. É o que se espera do ensino dentro das prisões, que garanta um pensamento autônomo, crítico e emancipador.

A educação para jovens e adultos que se encontram presos, precisa ser entendida no campo do direito de sujeitos específicos e não como um favor ou uma educação marcada

simplesmente pela ideia de redução de pena. Nessa perspectiva, as teorias de caráter progressista conseguem fundamentar os pressupostos necessários à educação de jovens e adultos privados de liberdade, pois privilegiam uma educação crítica, transformadora e libertadora, na qual professores e alunos sintam-se participantes de uma proposta que possa transformar a realidade imposta, diferente do que se percebe nas teorias liberais, consideradas como opressoras, não-críticas e que atendem aos interesses de uma sociedade de classes.

Libâneo (2003) classifica as tendências pedagógicas de acordo com seus posicionamentos sociopolíticos acerca da escola. Segundo o autor, a Pedagogia Liberal reflete a sociedade de classes, própria do sistema capitalista e a Pedagogia Progressista é uma bandeira de luta de teóricos contemporâneos e profissionais da educação que acreditam na transformação do sujeito e da sociedade, partindo do pressuposto de que a escola é um instrumento capaz de superar a questão da marginalidade, como afirma Saviani (2001).

O que se intenciona mostrar no decorrer dessa sessão é como as tendências pedagógicas progressistas podem fundamentar a educação ofertada para os sujeitos que estão nos cárceres. A fim de tornar a reflexão mais contundente, de início, é feita uma abordagem acerca das tendências pedagógicas e depois um breve histórico sobre a EJA no Brasil, com enfoque especial para a EJA nas prisões, tema dessa pesquisa, identificando seus sujeitos e suas concepções, com o intuito de propiciar a compreensão sobre a importância dessa modalidade de ensino no ambiente prisional e sua contribuição para uma sociedade mais justa e igualitária.

2.2.1 As teorias pedagógicas modernas

Libâneo (2005) classifica como teorias modernas a pedagogia tradicional, a pedagogia renovada e o tecnicismo, que são as tendências liberais. A pedagogia libertadora, a pedagogia libertária, a pedagogia histórico-crítica e a pedagogia crítico-social dos conteúdos são compreendidas como tendências progressistas.

Pretende-se aqui esboçar um relato das tendências liberais e, posteriormente, uma análise das tendências progressistas, tendo em vista que o objetivo é estabelecer uma proximidade entre as teorias progressistas e a proposta de educação para sujeitos privados de liberdade, provocando reflexões sobre a formação desses indivíduos, que durante a sua trajetória de vida foram privados de muitos direitos. Sobre os sujeitos que congregam a Educação de Jovens e Adultos como um todo, Arroyo (2005, p. 24) afirma que são pessoas que “carregam trajetórias perversas de exclusão social, vivenciam trajetórias de negação dos

direitos mais básicos, à vida, ao afeto, à alimentação, à moradia, ao trabalho e à sobrevivência, negação até do direito a ser jovem”.

A educação liberal nasce com a concepção da sociedade burguesa, com seus ideais de liberdade individual e de propriedade privada, eixos que sustentam o sistema capitalista, impregnado de forte individualismo e de apropriação dos meios de produção por uma minoria, estabelecendo assim a sociedade de classes.

Nesse modelo de educação, a escola tem como finalidades básicas desenvolver os potenciais individuais de seus alunos, preparar para o trabalho, qualificar mão de obra e garantir o acesso a todos para que cada um possa desempenhar papéis definidos na sociedade. “Para isso, os indivíduos precisam aprender a adaptar-se aos valores e às normas vigentes na sociedade de classes, pois, embora difunda a ideia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições” (LIBÂNEO, 2003, p. 21).

Os fundamentos e concepções da educação liberal foram se diferenciando ao longo da história de acordo com as exigências e acomodações da sociedade burguesa. Assim, começa com a Pedagogia Tradicional, passando para a Escola Nova e Pedagogia Tecnicista. Essas tendências foram chamadas por Saviani (2001) como não-críticas. São “teorias que entendem ser a educação um instrumento de equalização social, portanto de superação da marginalidade” (SAVIANI, 2001, p. 15).

Na Pedagogia Tradicional, o centro do processo ensino-aprendizagem é o professor, autoridade em termos de conteúdo e ensino sendo o transmissor do conhecimento ao aluno, que deve simplesmente aprender e memorizar o conteúdo exposto, sem emitir sua opinião. “Os conteúdos, os procedimentos didáticos, a relação professor-aluno não têm nenhuma relação com o cotidiano do aluno e muito menos com as realidades sociais. É a predominância da palavra do professor, das regras impostas” (LIBÂNEO, 2003, p. 22). Na Pedagogia Tradicional o aluno não tem papel ativo, sendo um mero aprendiz que não participa da construção do conhecimento.

Já na Escola Nova o aluno é o sujeito do conhecimento, é o centro da aprendizagem. O ambiente escolar deve ser estimulador para promover a autodisciplina e a conscientização da importância do respeito ao grupo e da autoaprendizagem. Essa teoria “mantinha a crença no poder da escola e em sua função de equalização social” (SAVIANI, 2001, p. 19) e, surgiu como contraposição à teoria tradicional que passa a sofrer críticas severas. Entretanto, essa teoria não conseguiu, na visão de autores contemporâneos, responder e resolver os problemas ligados à educação, pois provocou uma desorganização da sala de aula, perdendo os parâmetros de disciplina e a “despreocupação com a transmissão de conhecimentos, acabou

por rebaixar o nível do ensino destinado às camadas populares as quais muito frequentemente têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado” (SAVIANI, 2001, p. 22).

A tendência tecnicista tem a função de qualificar mão de obra para o mercado. A tecnologia “é o meio eficaz de obter a maximização da produção e garantir um ótimo funcionamento da sociedade, a educação é um recurso tecnológico por excelência” (LIBÂNEO, 2003, p. 23). Essa teoria veio ao encontro dos interesses e necessidades da sociedade industrial e tecnológica, primando pela produtividade e competência. Para Saviani (2001, p. 24), “o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando professor e aluno posição secundária, relegados que são à posição de executores de um processo cuja concepção, planejamento e controle ficam a cargo de especialistas”.

Para as correntes liberais centradas em grades curriculares e disciplinas, a educação de jovens e adultos presos é vista, de acordo com Onofre (2009), como aligeiramento dos estudos e improvisação para ocupar o tempo ocioso do prisioneiro. A educação consolidada nos últimos séculos ainda é tida como a “organização ideal para garantir o direito ao conhecimento, conseqüentemente, qualquer outra forma de organização será vista como indefinida, não-formal, avaliada como negativa, atrasada, desprofissionalizada” (ARROYO, 2005, p. 32). Entretanto, os autores contemporâneos não concebem mais uma prática educativa baseada nas teorias liberais, pois elas não conseguiram articular uma proposta que realmente atendesse as classes populares. “As teorias não-críticas pretendem ingenuamente resolver o problema da marginalidade através da escola sem jamais conseguir êxito” (SAVIANI, 2001, p. 40). É importante que a escola questione as propostas liberais, caracterizadas por uma pedagogia opressora.

A pedagogia progressista revela algumas inquietações e questionamentos acerca dos problemas vivenciados pela educação moderna, principalmente no que tange à escola pública e seus sujeitos. As tendências que fazem parte da pedagogia progressista são a libertadora ou pedagogia de Paulo Freire; a libertária, cujo principal nome, segundo Gadotti (2009), é do educador Miguel González Arroyo; a pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani e a crítico-social dos conteúdos defendida por José Carlos Libâneo.

As tendências libertadora e libertária defendem o antiautoritarismo e a aprendizagem construída nos grupos em detrimento dos conteúdos sistematizados. Assim, “a prática educativa somente faz sentido numa prática social junto ao povo, razão pela qual preferem as modalidades de educação não formal” (LIBÂNEO, 2003, p. 32).

Na educação libertadora professores e alunos aprendem juntos, buscando o entendimento da realidade para poderem agir com vistas à transformação, por isso, volta-se

para as camadas populares. Considera a educação chamada “bancária” como opressora ou um depósito de informações que nem sempre estão relacionadas com o cotidiano dos alunos. “Enquanto a prática bancária implica numa espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos, a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica num constante ato de desvelamento da realidade” (FREIRE, 1987, p. 40).

Os conteúdos precisam sair dos problemas e da prática de vida dos alunos, para isso é necessário uma metodologia totalmente dialógica e reflexiva. “É para Paulo Freire que a experiência aponta ao propor que a escola se organize a partir dos sujeitos reais que nela ingressam e que a leitura do mundo anteceda e dê sentido ao mundo da palavra” (NOGUEIRA; MIRANDA, 2011, p. 20). Portanto, essa tendência aponta para uma prática educativa a partir das situações vividas pelos alunos, como fez Paulo Freire, ao propor seu método de alfabetização de adultos das classes populares, visando, sobretudo uma tomada de consciência frente à realidade.

A pedagogia libertária valoriza a autogestão e a autonomia, que devem ser vivenciadas por grupos de alunos e professores. É contra o autoritarismo e a opressão, por isso, propõe uma educação capaz de libertar as pessoas de qualquer tipo de dominação, com metodologias que valorizem a participação, a expressão, as discussões e formação de assembleias, nas quais o professor é o orientador e não o transmissor de conteúdos que não contemplam a experiência grupal.

No final da década de 1970 e início dos anos 1980 as manifestações políticas se intensificaram e abrangeram diversas lutas em torno dos movimentos sociais. Entre essas lutas estava a da democratização das instituições públicas, em especial, a educação e o movimento do professorado, na busca de uma identidade.

Segundo Nogueira e Miranda (2011), visando romper com um modelo reducionista Arroyo concebe a EJA numa perspectiva do movimento de educação popular, como direito de jovens e adultos enquanto sujeitos coletivos e “que leve em consideração os conhecimentos, as memórias, os saberes e as identidades construídas ao longo de determinado ciclo de vida” (NOGUEIRA; MIRANDA, 2011, p. 28). Para a pedagogia libertária, “somente o vivido, o experimentado é incorporado e utilizável em situações novas”, afirma Libâneo (2003, p. 38).

Outra tendência pedagógica de caráter progressista é a pedagogia histórico-crítica, que traz como principal nome Dermeval Saviani. Essa corrente de caráter histórico-crítico relaciona o ensino à capacidade de transformação social. É por meio do conhecimento que as pessoas garantem a liberdade de pensamento e, conseqüentemente, se posicionam politicamente frente à realidade.

A formação da pedagogia histórico-crítica se dá no final dos anos 1970, marcada por movimentos de contestação e por análises críticas da educação, que propunham uma visão superadora das desigualdades presentes na sociedade brasileira. A pedagogia histórico-crítica analisa o processo histórico e a finalidade da educação ao longo do tempo mostrando a “possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação” (SAVIANI, 1991, p. 80).

A pedagogia crítico-social dos conteúdos, proposta por José Carlos Libâneo, é outra teoria de caráter progressista e afirma que é papel da escola exercer uma “articulação entre a transmissão dos conteúdos e a assimilação ativa por parte de um aluno concreto (inserido num contexto de relações sociais), dessa articulação resulta o saber criticamente re-elaborado” (LIBÂNEO, 2003, p. 32). O papel educativo é o principal norte da escola, que deve se preocupar com a questão do conhecimento e, segundo Saviani (1991, p. 84), “é preciso resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo”.

Os conteúdos são bastante valorizados nessa corrente teórica, embora a proposta seja de conteúdos que façam ligação com as realidades sociais, ou seja, conteúdos concretos, relevantes, sistematizados, vivos, que estejam presentes no cotidiano da sociedade. Vygotsky (2009) enfatiza que a aprendizagem ocorre da interação entre homem e sociedade. Para Libâneo (2003, p. 39), “a valorização da escola como instrumento de apropriação do saber é o melhor serviço que se presta aos interesses populares, já que a própria escola pode contribuir para eliminar a seletividade social e torná-la democrática”.

Segundo Libâneo (2013, p. 3), “a pedagogia crítico-social quer contribuir efetivamente para a formação de sujeitos pensantes e críticos”, logo capazes de refletirem sobre sua condição e da sociedade, se colocando como pessoas ativas e atuantes diante da realidade imposta, contribuindo assim com as lutas democráticas e sociais. Para Vygotsky (2009) o desenvolvimento humano ocorre por meio da relação dialética entre o indivíduo e a sociedade.

Portanto, a pedagogia crítico-social dos conteúdos é a teoria progressista que, “rompendo com uma perspectiva neutra, entende que a seleção e o tratamento dado ao conhecimento têm que estar a serviço da emancipação dos filhos das camadas populares” (NOGUEIRA; MIRANDA, 2011, p. 16). Nesse contexto, percebe-se que há uma preocupação crítica em relação às crianças e aos jovens que, muitas vezes, estão à margem da sociedade, mas inseridos na escola pública, que deve ter a função de socialização do saber sistematizado.

Diante do que foi apresentado em relação às teorias modernas, é possível perceber que as tendências liberais não atendem o ideal de educação voltado para as camadas populares, logo, não se aproxima da educação pensada para jovens e adultos que lotam as prisões brasileiras, em contrapartida nota-se claramente que os pressupostos presentes nas tendências progressistas têm o caráter libertador, emancipador e ligados à realidade de muitos jovens e adultos que estão à margem da sociedade, ou mais especificamente, isolados do convívio social.

Dessa forma, as teorias progressistas se aproximam muito da proposta de educação pensada para jovens e adultos presos, especificamente as teorias libertadora e crítico-social dos conteúdos, pois, entende-se nesse trabalho que a escola é instrumento de democratização da sociedade e de inclusão social, por meio do acesso ao conhecimento sistematizado e acumulado. Embora, como observa Libâneo (2003, p. 32), a pedagogia progressista ainda “não tem como institucionalizar-se numa sociedade capitalista, daí ser ela um instrumento de luta dos professores ao lado de outras práticas sociais”.

2.2.2 Algumas reflexões sobre a EJA

Segundo Jardimino e Araújo (2014), a história da EJA é marcada por programas mal definidos, surgidos muitas vezes para atender situações e conjunturas emergenciais de cunho social e político. Os autores salientam que, em muitos contextos ainda se percebe modelos de EJA semelhantes aos antigos cursos supletivos, adotando uma filosofia compensatória e ofertando um ensino aligeirado, sem levar em consideração as condições e necessidades dos sujeitos envolvidos. Entretanto, de acordo com Arroyo (2005), nos últimos anos percebe-se que há uma concentração de esforços para garantir uma educação que atenda às necessidades dos jovens e adultos e que prime pela qualidade, pois os próprios sujeitos da EJA passaram a exigir esse direito e o Estado tem assumido essa responsabilidade.

Arroyo (2005) aponta alguns indicadores que mostram uma reconfiguração da EJA. Um deles é que as universidades têm se preocupado mais com a educação de jovens e adultos, tanto em suas pesquisas quanto nos programas de ensino e extensão. Há ainda que se considerar que a sociedade tem cobrado e criado propostas para a efetivação da EJA com um viés mais profissionalizador do que assistencialista. “Tanto o Estado quanto a sociedade e seus diversos atores são mais sensíveis aos jovens e adultos e a seus direitos à educação” (ARROYO, 2005, p. 20), o que em grande medida se dá pelo reconhecimento atual da importância que o jovem tem na construção da sociedade. Segundo Arroyo (2005, p. 21), esse

protagonismo da juventude é o que há de “mais esperançoso na configuração da EJA como um campo específico da educação”, não mais marcado por uma visão reducionista.

Para romper com uma visão negativa e reduzida em relação à EJA, é preciso entender que muito mais do que jovens e adultos evadidos ou que não tiveram acesso à escola, esses sujeitos carregam experiências de marginalização, de exclusão social e econômica. “É preciso que a sociedade compreenda que alunos de EJA vivenciam problemas como preconceito, vergonha, discriminação” (LOPES; SOUZA, 2010, p. 2), por isso, o ensino nessa modalidade deve ter como pressuposto atender esses alunos respeitando o seu tempo e seu percurso, deixando de ser somente uma compensação de escolarização e tempo.

Dessa forma, a EJA precisa ser concebida como direito e inserida numa luta política e social de humanização e de melhores condições de atuação cidadã. Com esse propósito, a prática educativa assume papel circunstancial, tendo em vista que seu caráter político e intencional permite ressignificar os parâmetros da educação ofertada aos jovens e adultos das camadas populares. Capucho (2012, p. 36) afirma que a “prática docente em si é política, podendo ser compromissada com uma sociedade mais justa ou, favorecedora da ordem desumanizante, hegemônica”.

Jardilino e Araújo (2014) enfatizam que a Educação de Jovens e Adultos é de grande relevância, por se destinar às classes alijadas socialmente e constituir uma modalidade de ensino resultante de lutas políticas e movimentos em prol de uma educação ao longo da vida. De acordo com os autores, esses movimentos foram influenciados pelo pensamento pedagógico de Paulo Freire e bastante intensos na década de 1960, encampando a bandeira da educação popular como direito.

A década de 1960, em que pesem as contradições em virtude da suspensão da democracia, pode ser considerada como uma das mais significativas da sociedade brasileira, em decorrência dos seus movimentos sociais, culturais e artísticos, bem como de uma forte presença da população na luta por seus direitos no campo político e educacional e, em especial, na Educação de Jovens e Adultos. (JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p. 54).

Ao longo do seu percurso, a EJA, enquanto modalidade de ensino e resultado de lutas sociais, assumiu algumas marcas identitárias. Giovanetti (2011) menciona duas questões importantes nesse processo de construção da identidade da EJA. Como primeira questão, a autora enfoca a origem social dos alunos, basicamente pertencentes às camadas populares e a segunda questão diz respeito a concepção de educação presente nos programas e movimentos

em prol da educação de jovens e adultos: uma concepção que tem por base a educação popular, intencionando uma formação para a emancipação e transformação social.

Nessa concepção de educação estão imbuídas, segundo a autora, concepções de mundo e de homem. É forte a ideia de movimento, o mundo em processo constante de mudança, “processo lento, conflituoso, gradativo, porém constante e contínuo” (GIOVANETTI, 2011, p. 249) e o homem entendido enquanto ser de relações, que se constrói e se humaniza por meio das interações com outros sujeitos.

Partindo dessa concepção, a EJA exige uma reestruturação das ações pedagógicas e do currículo, visando sua flexibilização, não para agilizar ou banalizar o ensino ofertado aos jovens e adultos, mas como “uma opção metodológica que tenha como referência a valorização crítica das experiências diversas que esses alunos trazem para o espaço-tempo escolar” (VENTURA; RUMMERT, 2011, p. 80). Para Capucho (2012), a prática educativa na EJA deve ser comprometida com a formação de sujeitos aptos a atuarem pela justiça social, capazes de transformar a realidade de maneira coletiva.

Nesse prisma, uma reformulação curricular, pensando nas necessidades de aprendizagens das pessoas jovens e adultas, nas suas realidades e vivências, é tema que merece uma maior atenção e esforço conjunto. De acordo com Jardimino e Araújo (2014), é preciso renovar as concepções e práticas educativas, que ainda seguem uma pedagogia tradicional, pensada para atender apenas crianças e adolescentes. Arroyo (2006, p. 26) esclarece que “a teoria pedagógica sempre se alimentou da infância porque partíamos do pressuposto de que os tempos da educação se esgotavam depois da infância e da adolescência”.

Segundo Arroyo (2005, p. 28), a EJA não existe somente para suprir carências, ela é um direito de indivíduos que trazem trajetórias escolares específicas e histórias de vida singulares. “Teimar em reduzir direitos a favores, à assistência, à suplência, ou a ações emergenciais é ignorar os avanços na construção social dos direitos, entre eles, a educação de jovens e adultos”. É primordial que os projetos propostos para a EJA estejam fundamentados nos princípios dos direitos humanos e nos aspectos legais, conquistados a partir de movimentos sociais, para que não se perca o rumo de construir uma educação que favoreça o exercício da cidadania e uma atuação autônoma, pois, conforme enfatiza Paiva (2004, p. 40), nenhuma ideia “de escolarização daqueles que não conseguiram passar pela escola se fará suficiente enquanto não se garantirem para as pessoas as condições de exercer a cidadania”.

Outro ponto a se considerar é a diversidade presente na EJA, embora historicamente, a maioria dos jovens e adultos que retornam à escola são pessoas oprimidas, que ficaram à

margem da educação e do trabalho, ou seja, possuem a mesma identidade coletiva, mas carregam suas particularidades, são pessoas de idades diversas, de histórias familiares diferentes e de caminhos escolares próprios, todos, entretanto, marcados pela exclusão, muitos, inclusive, tiveram como destino a prisão. “As pessoas jovens e adultas são sujeitos que possuem lugares sociais, identitários, geracionais, de raça, de gênero e de orientação sexual diversos” (SILVA, 2009, p. 213). Para esses sujeitos marcados, muitas vezes pela exclusão e pela negação, uma educação de qualidade é essencial e, segundo Capucho (2012, p. 64), “condição para o empoderamento pessoal, social, econômico e político, bem como para que exerçam e ampliem seus direitos”.

Um aspecto importante sobre os sujeitos que reclamam pelo direito a uma educação de qualidade e que os inclua no processo de construção do conhecimento, é que são pessoas que se encontram em espaços e tempos variados, muitos vivendo em situações adversas. Os “cenários são múltiplos e, na maioria das vezes, precários, em escolas, empresas, templos religiosos, penitenciárias, unidades socioeducativas, canteiros de obra, acampamentos e assentamentos rurais, ocupações urbanas, hospitais” (CAPUCHO, 2012, p. 65). Segundo a autora, essa variedade de espaços e contextos requer práticas educativas múltiplas e profissionais com formação específica para trabalhar com esse público diversificado.

Sobre os profissionais que atuam na EJA, a autora salienta que grande parte não recebe formação adequada, além de que não são estabelecidos critérios para selecionar esses profissionais, o que resulta num ensino frágil e inconsistente.

Historicamente, o(a) profissional atuante em EJA vem sendo arremetido em contextos diversos e, como são exíguas as seleções específicas, a entrada nessa modalidade, na maioria das vezes, se faz atrelada a questões pessoais, muitas vezes relacionadas aos(as) profissionais com pouca experiência na modalidade, os(as) quais não apresentam identidade ou preparação para atuação junto à diversidade de sujeitos presentes em turmas de EJA. (CAPUCHO, 2012, p. 79).

Apesar de ser uma realidade em muitos contextos, a autora ressalta que isso não pode ser tomado como regra geral, tendo em vista que alguns profissionais que optam por trabalhar com EJA carregam marcas de resistência e engajamento social, configurando numa prática educativa consciente e compromissada com a emancipação, com uma sociedade mais justa e com a igualdade de direitos.

No entanto, uma prática educativa que propicie a emancipação, não é tarefa fácil, tendo em vista que “o sistema educacional sempre foi mais regulador que emancipatório”

(ARROYO, 2006, p. 21), mas também não é algo impossível, pois Arroyo (2006) nos lembra de que a educação de jovens e adultos sempre esteve atrelada aos movimentos sociais de cunho emancipatório. Segundo o autor, todo educador de jovens e adultos deve ter clareza dessa trajetória e dos vínculos existentes entre a EJA e os movimentos sociais.

A diversidade da EJA, no entanto, configura também em caminhos férteis para a democratização da escola e isso tem permitido a inserção de políticas, teorias e inovações na educação de jovens e adultos, estabelecendo novas dimensões para essa modalidade e, principalmente, um novo olhar: a EJA começa a ser vista como direito e não como favor. E isso se dá em grande medida pelas lutas populares e movimentos sociais. De acordo com Silva (2009, p. 211), “da EJA vista como medida compensatória, passando pelas lutas populares, pela alfabetização de adultos, até a conquista do direito à vivência da vida adulta como um importante ciclo de formação humana foi um longo caminho percorrido”.

Todos os movimentos sociais trazem como características a tomada de consciência frente à realidade e a ação, visando a libertação e a autonomia, o que ocorre em grande parte por meio do processo educativo e reflexivo. Para Freire (1996, p. 41), “uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas de liberdade”. A escola tem papel preponderante nessa tarefa de estimular a reflexão e ação, pois o ato de ensinar é um ato político. “O direito popular ao conhecimento sempre teve na EJA um sentido político: contribuir nos ideais de emancipação e libertação, dar aos setores populares horizontes de humanização, dá-lhes o direito de escolher, de planejar seu destino” (ARROYO, 2005, p. 41).

De acordo com Freire (1983), a educação deve servir para a libertação e autonomia do homem e não como instrumento de dominação. Nesse sentido, precisa estar vinculada aos ideais de humanização, de emancipação e de enfrentamento aos desafios presentes no cotidiano dos sujeitos que são marginalizados socialmente. Segundo Ventura e Rummert (2011, p. 82), “uma proposta pedagógica emancipadora requer que tenhamos como horizonte um processo formativo comprometido com alunos e professores concretos da EJA, em que se busque as raízes das questões a serem superadas”.

Entende-se que as teorias progressistas fundamentam todo o trabalho pensado e pretendido para a educação de jovens e adultos, numa perspectiva do pensamento autônomo e crítico, inserido na realidade social. Para Arroyo (2005, p. 31), é de fundamental importância “que todos os movimentos sociais, revolucionários, democráticos e progressistas incorporem em seus programas a educação do povo, a erradicação do analfabetismo, a conscientização e politização dos jovens e adultos” e que isso possa resultar em ações efetivas propulsoras de

uma educação de qualidade para todos. Segundo Capucho (2012, p. 25), “ainda são precárias as condições de oferta e muito frágeis as políticas de acesso, permanência e elevação da escolaridade, situação ainda mais acentuada junto aos grupos socialmente vulnerabilizados”.

O cenário da EJA aponta para uma educação mais politizada e resultante de lutas democráticas, com a finalidade de inclusão das camadas populares nas instituições escolares, mas com acesso a um ensino de qualidade e coerente com suas necessidades, priorizando seu contexto sociocultural. “A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado” (FREIRE, 1996, p. 19).

Maeyer (2011) defende que a educação é um direito de todos e que deve ser permanente e ao longo da vida, independente do rumo que o sujeito tenha dado para sua existência. Para o autor, a perspectiva de uma educação ao longo da vida e em diversos contextos denota um caráter crítico e libertador.

Pensar uma educação que inclua os sujeitos, respeitando suas diversidades e numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, implica, necessariamente, um refletir constante sobre quem são os sujeitos da diversidade presentes numa sociedade de classes a fim de que realmente não ocorra a exclusão de nenhum indivíduo. De acordo com Paiva (2011, p. 126), é necessário:

não excluir por idade, gênero, etnia, condição de imigrante, língua, religião, deficiência, ruralidade, identidade ou orientação sexual, pobreza, deslocamento ou encarceramento – todas condições produzidas pela desigualdade, expressão mais forte da diversidade nas sociedades capitalistas e hierarquizadas.

A pedagogia progressista, com uma visão de educação de qualidade para todos, que valoriza o diálogo, a reflexão e o ensino aliado à realidade dos alunos, atende os parâmetros da EJA e garante a socialização do saber sistematizado. De acordo com Saviani (1991, p. 85), “a expansão da oferta de escolas consistentes que atendam a toda a população significa que o saber deixa de ser propriedade privada para ser socializado”. O que tem uma conotação muito importante na concepção da EJA, pois a socialização do saber garante a liberdade, a consciência de classe e democratização do conhecimento. Nessa perspectiva, é substancial entender que educar sujeitos jovens e adultos “não se restringe a tratar de conteúdos intelectuais, mas implica lidar com valores, com formas de respeitar e reconhecer as diferenças e os iguais” (PAIVA, 2004, p. 41).

Fávero (2011) destaca que a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) assumiu um plano mais abrangente para a EJA, principalmente, a partir do segundo governo Lula, mudando significativamente as políticas voltadas para essa modalidade, passando a englobar também “a educação indígena, a educação no campo, a educação nas prisões e a educação nos quilombos” (FÁVERO, 2011, p. 38). Portanto, percebe-se que atualmente a EJA atende um público totalmente diversificado. Dentre esse público tão diverso estão os sujeitos encarcerados, com suas histórias, suas singularidades, suas verdades e valores. Para esses indivíduos os parâmetros educativos precisam se pautar numa proposta de emancipação, transformação e reinserção social.

De acordo com Hora e Gomes (2007), a EJA ainda não ganhou uma visibilidade necessária dentro das políticas educacionais, ficando, muitas vezes, à margem nos sistemas educativos. Segundo as autoras, não se percebe, por exemplo, ações voltadas para o acesso e permanência do público jovem e adulto na escola, o que acontece de forma bem contundente com o ensino voltado para crianças e adolescentes. Quando se trata da EJA no ambiente prisional, a questão é ainda mais negligenciada, pois são jovens e adultos encarcerados, situação que os tornam mais marginalizados.

Ireland (2011) destaca que a educação ofertada aos jovens e adultos presos sofre de algumas dificuldades e limitações semelhantes às que a EJA enfrenta também em outros contextos, por isso, “entender a educação em prisões como parte integrante da educação de adultos é importante politicamente para reforçar políticas públicas e por ser parte de um movimento que tem potencial de trazer benefícios mais amplos” (IRELAND, 2011, p. 30).

Ao entender a educação em prisões como uma modalidade de educação de jovens e adultos, defendemos a necessidade de situar a EJA na perspectiva da aprendizagem e da educação ao longo da vida, procurando dar expressão à educação por uma diversidade de formas não necessariamente restritas à escolaridade. (IRELAND, 2011, p. 35).

Para Fávero (2011), o tema educação nas prisões ainda é pouco abordado pelas pesquisas e as políticas para avaliação de suas ações são praticamente inexistentes, o que se explica, por ser um programa relativamente novo e, embora de muita relevância, possui inúmeros desafios a serem superados conjuntamente pelos Ministérios da Justiça e da Educação. O programa prevê que:

cada estado elabore projeto específico contemplando as diferentes dimensões da educação: escolarização, cultura, esporte, e, particularmente, a formação

profissional. Esses projetos devem apresentar, também, currículos próprios, considerando o tempo e o espaço dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos inseridos nesse contexto e buscando equacionar os desafios que serão enfrentados por eles na sua reinserção social. (FÁVERO, 2011, p. 44).

Pensado dessa forma, o programa se insere numa perspectiva de educação crítica e emancipatória, podendo ser fundamentado pelas teorias pedagógicas progressistas, que primam por uma educação de qualidade e valorizam o conhecimento com um sentido libertador, político e com vistas à autonomia.

2.2.3 A educação de jovens e adultos em privação de liberdade: perspectivas progressistas

A educação para todos e em espaços diferenciados é um tema que vem ganhando notoriedade e adquirindo mais defensores, o que garante algumas conquistas, ainda que muitas fiquem apenas no aspecto legal. De acordo com Julião (2013), as discussões acerca da educação para jovens e adultos em privação de liberdade têm ganhado visibilidade e tornado-se pauta de eventos nacionais e internacionais, transformando o assunto em políticas governamentais e objetos de pesquisas nas universidades.

Situar a educação prisional no campo do direito, numa perspectiva de inclusão, autonomia e emancipação, implica uma aproximação teórica com o pensamento pedagógico progressista, “cuja referência é a análise crítica do sistema capitalista” (GADOTTI, 2009, p. 14). O autor esclarece que a produção progressista traz a marca da criticidade e da luta pela libertação das camadas marginalizadas. Nesse sentido, partindo do pressuposto de que, grande parte dos jovens e adultos que estão nas prisões brasileiras, são sujeitos excluídos socialmente ou que não se moldam aos padrões sociais capitalistas, compreende-se que as tendências progressistas fornecem fundamentação teórica consistente para subsidiar o trabalho dos educadores que atuam em prisões.

Intencionando apresentar argumentos sobre a condição de marginalização vivida pelos jovens e adultos que engrossam as prisões, e, demonstrar a importância de uma educação de qualidade dentro do sistema prisional, numa perspectiva progressista, emancipatória e libertadora, nessa parte do estudo são elucidados alguns dados que comprovam que os sujeitos encarcerados enfrentam, ao longo de sua vida, uma situação de exclusão e negação dos direitos humanos fundamentais.

Ireland (2011) ressalta que as políticas voltadas para a educação em contextos privativos de liberdade, ganharam maior visibilidade a partir de 2005. O Projeto Educando

para a Liberdade, executado ao longo dos anos 2005/2007 e realizado por meio de parceria entre os Ministérios da Educação e da Justiça contribuiu para a organização de discussões públicas acerca da importância da educação em prisões. “Financiado com recursos do governo do Japão, a proposta inicial do projeto contemplava a possibilidade de investimento em quatro estados (Ceará, Paraíba, Goiás e Rio Grande do Sul)⁴” (BRASIL, 2006, p. 16).

O projeto Educando para a Liberdade (BRASIL, 2006) teve início com visitas aos estados que seriam beneficiados com os investimentos, para realização de diagnóstico e proposição de intervenções. A partir dos relatórios das visitas foram organizadas oficinas e seminários para mobilização de vários segmentos da sociedade civil e de todos que deveriam se envolver diretamente no projeto, como representantes da educação e do sistema prisional.

Segundo Julião (2013), apesar de todas essas políticas voltadas para a educação prisional, inexistia ainda uma proposta pedagógica que realmente atenda a realidade dos jovens e adultos presos. O autor afirma que muita coisa avançou, como o aumento considerável dos “investimentos na implementação de uma proposta política de educação para o cárcere, principalmente ampliando o número de escolas em unidades, bem como de recursos financeiros, humanos e materiais” (JULIÃO, 2013, p. 38), mas, enfatiza que uma proposta pedagógica eficaz somente se efetivará a partir de um envolvimento maior do poder público e das universidades, já que estas são as instituições responsáveis por debater e propor ações no âmbito educacional, por meio do tripé acadêmico: ensino, pesquisa e extensão.

Uma proposta pedagógica coerente com a realidade dos sujeitos encarcerados precisa conter elementos que priorizem as experiências e vivências dos alunos jovens e adultos, a fim de que, a partir de seus conhecimentos, possam elaborar outros que sejam relevantes dentro da condição em que se encontram, almejando perspectivas de mudanças, seja de vida, de postura ou do meio. Saviani (2001), ao explicar as propostas da pedagogia histórico-crítica, defende que o saber objetivo deve se converter no saber escolar, de forma que os alunos, em seu tempo e espaço, consigam assimilar esse saber. Também enfatiza que é preciso prover os “meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua

⁴ Segundo Ireland (2011), inicialmente, a proposta seria começar com esses quatro estados, entretanto, já em 2005, após participação em oficinas, seis estados submeteram projetos junto ao MEC e receberam financiamento (Ceará, Paraíba, Goiás, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro e Tocantins). Em 2007, foram realizados novos seminários e mais seis estados foram contemplados com financiamento: Acre, Pará, Maranhão, Pernambuco, Espírito Santo e Mato Grosso do Sul.

transformação” (SAVIANI, 2001, p. 9). Esses meios precisam ser pensados e indicados na proposta pedagógica da educação prisional.

Julião (2013) destaca que alguns projetos estão caminhando para a efetivação de um ensino de qualidade nas prisões, entretanto, apesar do reconhecimento da educação como direito de todo ser humano, independente da sua condição e do espaço onde vive, são inúmeros os desafios de uma educação em contextos privativos de liberdade, principalmente se levarmos em conta as condições precárias presentes no sistema prisional brasileiro. A população carcerária aumenta a cada dia. Os noticiários apontam prisões superlotadas, regidas por violência, rebeliões e, muitas vezes, condições subumanas de sobrevivência.

O último levantamento realizado pelo Ministério da Justiça, por meio do Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN) referente à população carcerária brasileira, ocorreu em junho de 2014 e está detalhado no relatório do Sistema Integrado de Informações Penitenciárias (INFOPEN)⁵, que apresenta o Brasil como o quarto colocado no *ranking* de maior população de encarcerados do mundo, e caso seja computado o número de prisões domiciliares, a colocação vai para o terceiro lugar, o que pode ser percebido no quadro a seguir:

Quadro 2 – Ranking dos 10 países com maior população prisional.

População no sistema prisional			População no sistema prisional + domiciliar ⁶		
Ord.	País	População	Ord.	País	População
1	EUA	2.228.424	1	EUA	2.228.424
2	China	1.657.812	2	China	1.657.812
3	Rússia	673.818	3	Brasil	755.668
4	Brasil	607.731	4	Rússia	673.818
5	Índia	411.992	5	Índia	411.992
6	Tailândia	308.093	6	Tailândia	308.093
7	México	255.638	7	México	255.638
8	Irã	225.624	8	Irã	225.624
9	Indonésia	167.163	9	Indonésia	167.163
10	Turquia	165.033	10	Turquia	165.033

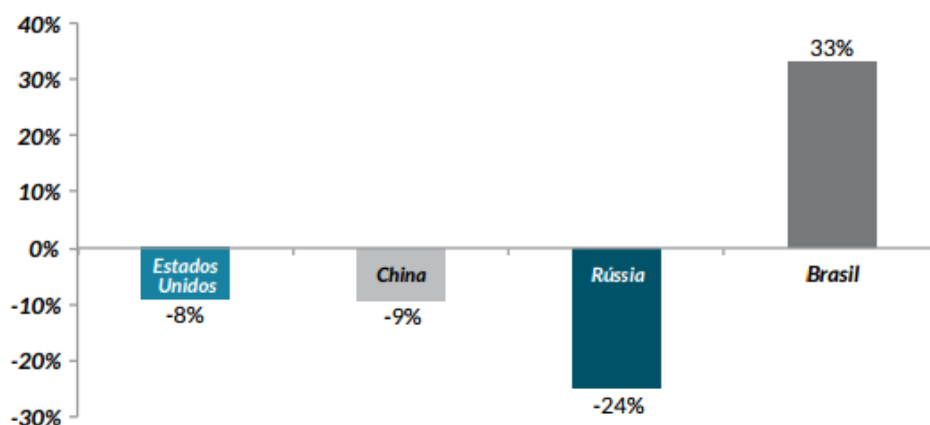
Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados do DEPEN/MJ, BRASIL (2014b) e do Conselho Nacional de Justiça, BRASIL (2014c).

⁵ O INFOPEN é um sistema integrado que armazena dados federais e estaduais sobre as prisões brasileiras e a população carcerária. Foi criado em 2004, com o objetivo de construir um banco de dados sobre o sistema prisional e o perfil dos presos, e, é alimentado pelas secretarias estaduais e órgãos responsáveis.

⁶ De acordo com dados do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), referentes a junho de 2014, o número de pessoas presas em regime domiciliar é de 147.937, que somado com o número de pessoas que cumprem pena nas prisões (607.731), resulta em 755.668 pessoas presas no Brasil.

De acordo com o relatório, o índice de aprisionamento no Brasil, tem crescido assustadoramente, caminhando na contramão dos outros países, que nos últimos anos tendem a diminuir a população prisional. Segundo o documento, desde 2008, países como os “Estados Unidos, a China e, principalmente, a Rússia, estão reduzindo seu ritmo de encarceramento, ao passo que o Brasil vem acelerando o ritmo” (BRASIL, 2014b, p. 15). Para elucidar esse dado, o relatório apresenta uma variação da taxa de encarceramento entre os anos de 2008 a 2014, nos quatro países com maior população prisional, o que pode ser constatado na figura que segue:

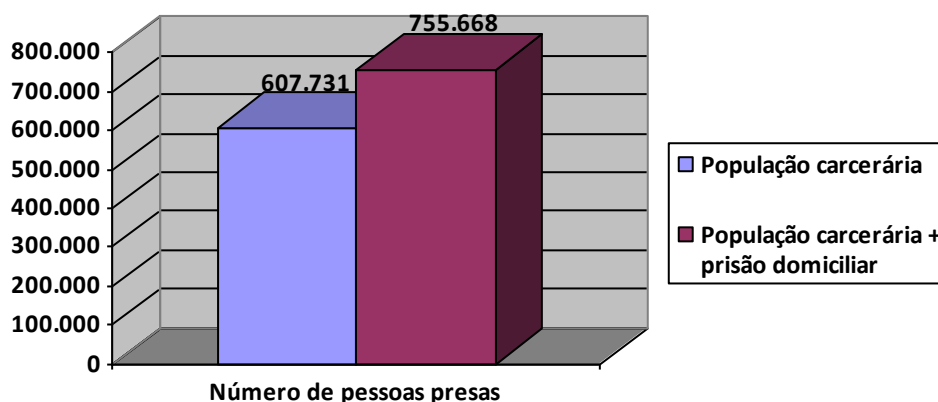
Figura 1 – Variação da taxa de aprisionamento.



Fonte: DEPEN/MJ (BRASIL, 2014b, p. 14).

Os dados do relatório revelam um número geral de 755.668 pessoas presas, contando com as pessoas que cumprem prisão domiciliar. O relatório mostra ainda que existem 373.991 mandados de prisão em aberto, o que aumentaria o número de pessoas presas para mais de um milhão, caso fossem executados. Especificamente, sobre as pessoas que se encontram encarceradas no sistema prisional, o diagnóstico aponta para uma população de 607.731, conforme pode ser visualizado no gráfico 1, que informa sobre a população encarcerada, presente no sistema prisional e a população presa, incluindo as que cumprem pena em regime domiciliar:

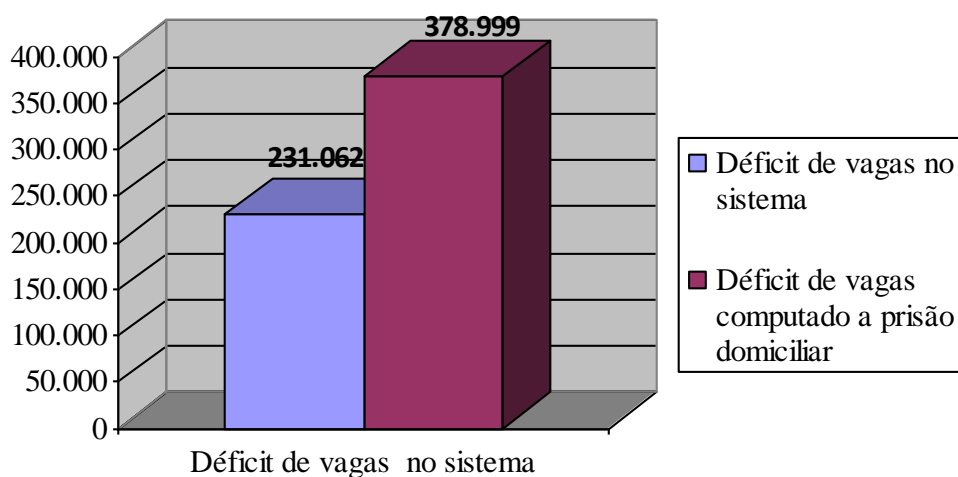
Gráfico 1 – número de pessoas presas no Brasil.



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados do DEPEN/MJ, BRASIL (2014b) e do Conselho Nacional de Justiça, BRASIL (2014c).

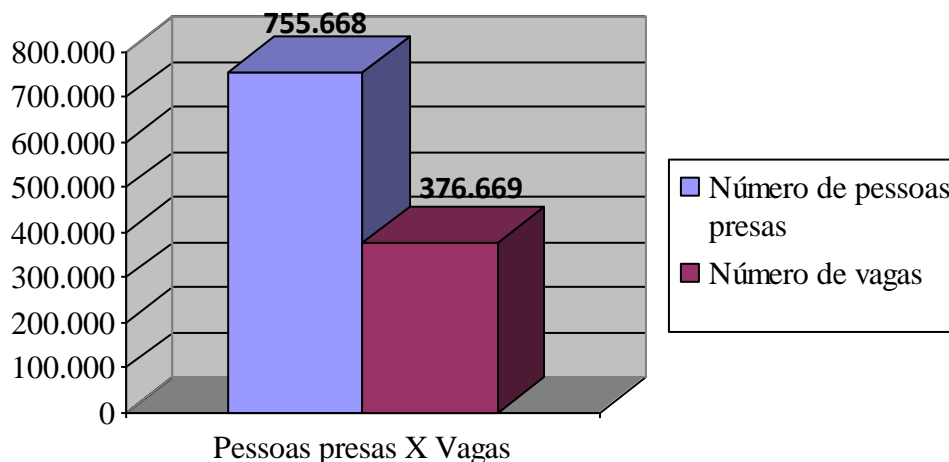
Em relação ao problema de superlotação das prisões, os dados mostram que para um quantitativo de 376.669 vagas, existe uma população carcerária de 607.731, apresentando um déficit de 231.062, que aumenta ainda mais se for levado em consideração o total geral de pessoas presas, incluindo as que cumprem pena em regime domiciliar, ou seja, 755.668, o que deixa um déficit geral de 378.999 vagas. Essas informações foram condensadas nos gráficos a seguir, permitindo uma análise da superlotação nas penitenciárias brasileiras.

Gráfico 2 – Déficit de vagas no sistema prisional.



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados do DEPEN/MJ, BRASIL (2014b) e do Conselho Nacional de Justiça, BRASIL (2014c).

Gráfico 3 – Número de pessoas presas X número de vagas no sistema prisional brasileiro.



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados do DEPEN/MJ, BRASIL (2014b) e do Conselho Nacional de Justiça, BRASIL (2014c).

De acordo com Ireland (2011), a superlotação amplia uma demanda que a infraestrutura e os serviços prisionais, já tão deficitários, não conseguem atender, como o caso da educação. As condições para cumprimento de pena são terríveis, pois além dos castigos físicos e superlotação são várias as “humilhações impostas ao preso e a seus familiares durante as visitas, falta de produtos de higiene pessoal, pouco ou nenhum acesso a serviços de educação, saúde e assistência judiciária previstos pela lei” (MOREIRA, 2008, p. 36).

Os problemas prisionais não são recentes e estão ligados aos fatores que provocam o crescimento da violência e a inexistência de políticas públicas eficientes. Torna-se relevante o investimento em políticas públicas voltadas para a reinserção do presidiário e não apenas programas ligados ao trabalho e mesmo à educação que visam somente tirar o preso da ociosidade. São necessárias políticas que “atuem para a garantia de direitos e do processo de humanização do ambiente prisional” (AGUIAR, 2009, p. 109).

Nesse processo de humanização, a escola na prisão ocupa lugar de destaque, principalmente se tiver na sua equipe de trabalho, educadores críticos, atuantes politicamente e com um ideal de educação libertador. Para Freire (2000), um educador progressista, que tenha capacidade e seriedade, além de trabalhar com maestria sua disciplina, precisa desafiar o educando constantemente, de maneira que ele reflita sobre sua realidade social, política e histórica e, assim, possa estabelecer e lutar por relações mais humanas no contexto em que está inserido. Conforme o autor, a tarefa da pedagogia crítica e libertadora é:

trabalhar a legitimidade do sonho ético-político da superação da realidade injusta. É trabalhar a genuinidade desta luta e a possibilidade de mudar, vale

dizer, é trabalhar contra a força da ideologia fatalista dominante, que estimula a imobilidade dos oprimidos e sua acomodação à realidade injusta, necessária ao movimento dos dominadores. É defender uma prática docente em que o ensino rigoroso dos conteúdos jamais se faça de forma fria, mecânica e mentirosamente neutra. (FREIRE, 2000, p. 22).

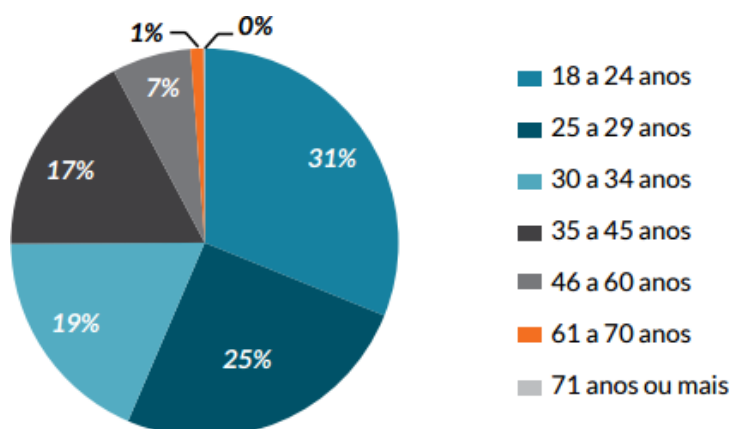
Assim, a educação ofertada aos sujeitos que se encontram em situação de privação de liberdade, juntamente com outras ações empreendidas na prisão, com a finalidade de reintegração do apenado necessitam realizar um trabalho articulado, tornando possível criar condições mais humanas nas instituições prisionais e superar a realidade vivida pelos presos, de maneira que possam vislumbrar uma vida mais digna, mais justa e longe do crime.

Além da preocupação com o tratamento dado àqueles que estão nos cárceres, é importante pensar também nos egressos do sistema penitenciário, pois a forma como são inseridos ou excluídos na sociedade determina a sua reincidência no crime ou o seu ajuste aos códigos sociais. A função primeira da prisão deveria ser a de recuperar o culpado reintegrando-o à sociedade. Dessa forma, insta destacar a importância da educação no sistema prisional e refletir sobre sua contribuição para o retorno do ex-detento à sociedade, de forma digna, autônoma e atuante.

De acordo com Julião (2007), os presos fazem parte uma parcela da sociedade que estão excluídos da vida econômica e social. “Cerca de 60% tem entre 18 e 30 anos – idade economicamente ativa – e, em sua maioria, estavam desempregados quando foram presos e viviam nos bolsões da miséria das cidades” (JULIÃO, 2007, p. 26). São jovens marcados pelas desigualdades sociais e por carências econômicas, escolares, familiares o que mostra “um diagnóstico de um grave sintoma social, no qual a “cura” torna-se cada vez mais inalcançável, pois vivem uma realidade em que os fatores desfavoráveis são impostos, achando no crime a ferramenta para sobreviver” (HORA; GOMES, 2007, p. 39).

O relatório de junho de 2014, elaborado pelo DEPEN, exhibe o perfil da população carcerária, destacando que o aprisionamento da população jovem é observado em todo o país. A figura 2 demonstra a distribuição da população prisional por faixa etária, se aproximando da análise de Julião (2007), pois, somando os percentuais da faixa entre 18 e 24 anos (31%) com a faixa de 25 a 29 anos (25%), obtém-se o total de 56% de presos jovens.

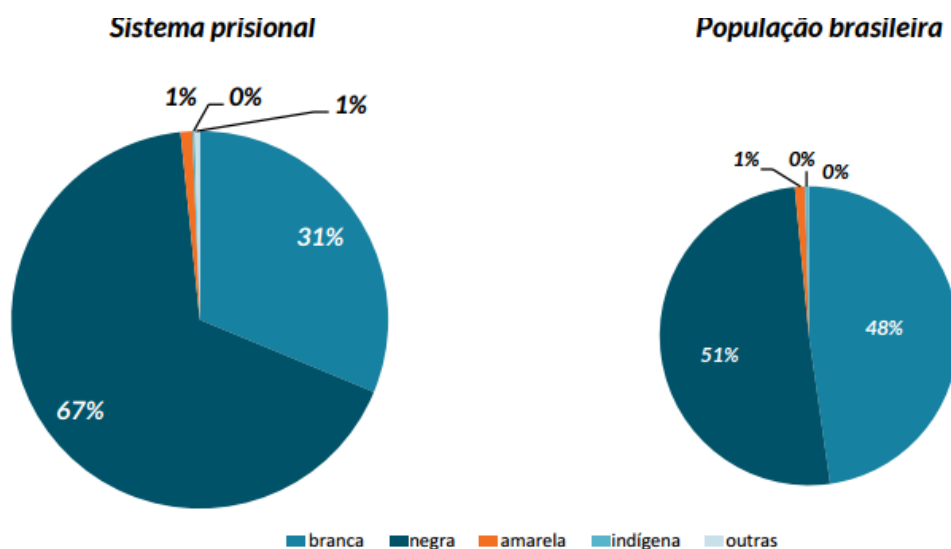
Figura 2 – Faixa etária das pessoas privadas de liberdade.



Fonte: DEPEN/MJ (BRASIL, 2014b, p. 48).

A população prisional é o reflexo do que pode ser notado na sociedade. Estão encarcerados, isolados da sociedade, aqueles que, em sua maioria, já são colocados à margem, os jovens pobres e negros. A figura a seguir confirma essa afirmativa, ao mostrar a porcentagem distributiva da população carcerária de acordo com a raça, cor ou etnia, comparando com a população brasileira. De acordo com o relatório do DEPEN/MJ de 2014, a cada três pessoas presas, duas são negras.

Figura 3 – Distribuição da população de acordo com a raça, cor ou etnia:



Fonte: DEPEN/MJ (BRASIL, 2014b, p. 50).

O gráfico elaborado pelo DEPEN mostra que a população carcerária é composta, em sua grande maioria, por pessoas negras. São sujeitos, historicamente, estigmatizados pela exclusão e marginalização. O percentual de 67% de negros representa mais que o dobro da população branca nos presídios.

A educação nas prisões deve se pautar pela valorização da diversidade e pela busca incessante de diminuir as desigualdades, trabalhando, pois, numa perspectiva de inclusão, buscando desenvolver no indivíduo preso, capacidades e saberes que o possibilite restabelecer o convívio social. “O maior desafio dessa educação é romper com as perspectivas de educação já consolidadas, como disciplinadora, dominadora, excludente” (CARVALHO; GUIMARÃES, 2013, p. 56). Além desse desafio, Ireland (2010, p. 31), ao destacar a importância da educação prisional, enfatiza que um dos dilemas de difícil resolução é a “compreensão da educação como processo emancipatório e democratizante para um público condenado à privação de liberdade”.

A escola na prisão deve ser acolhedora, participativa e coerente com as realidades diversas. Para Onofre (2012, p. 14), quando a escola acolhe o preso, “ele passa a pertencer a um lugar. Esse pertencimento lhe oferece a possibilidade de aprender outra postura, e quiçá, um conteúdo ou uma habilidade que se constitua em forma de emancipação”. Embora a prática educativa realizada no cárcere permeie algumas contradições, o que muitas vezes limita uma realidade educativa nem sempre compatível com o que se anseia ver de fato, acredita-se que educação dentro das prisões é um caminho viável e possível para a reabilitação dos presidiários e para sua inserção social, permitindo que a escola cumpra um papel que vai além da simples escolarização, pois “no espaço da prisão, há de se ter clareza sobre os limites impostos pelo contexto singular, mas também não reduzir o processo educativo à escolarização” (IRELAND, 2011, p. 20).

Onofre (2011a, p. 115) assevera que “quebrar as armadilhas existentes entre as grades, por meio da educação escolar, é um desafio aos educadores que lutam pelo respeito aos direitos humanos, independente do espaço em que as pessoas estejam inseridas”. A escola no cárcere é primordial e constitui um direito fundamental, tendo em vista que uma parcela grande da população privada de liberdade não teve acesso à escola na idade regular, ou faz parte do enorme índice de evasão e reprovação escolar, o que é bem retratado pelo relatório de junho de 2014 do Departamento Penitenciário Nacional.

Quadro 3 – Grau de escolaridade da população prisional brasileira.

Nível	Percentual
Não alfabetizados	6%
Alfabetizados sem cursos regulares	9%
Ensino Fundamental incompleto	53%
Ensino Fundamental completo	12%
Ensino Médio incompleto	11%
Ensino Médio completo	7%
Ensino Superior incompleto	1%
Ensino Superior completo	1%
Pós-graduados	0%

Fonte: Elaborado pela autora com base no relatório do DEPEN/MJ (BRASIL, 2014b, p. 58).

No quadro 3, se observa que o grau de escolaridade das pessoas presas é muito baixo. De acordo com o relatório (BRASIL, 2014b), oito a cada dez pessoas privadas de liberdade, no máximo, completaram o ensino fundamental, o que pode ser evidenciado somando os percentuais que vão desde o analfabetismo até o ensino fundamental completo: 80%, uma porcentagem excessivamente alta, sendo que 68% sequer concluíram o ensino fundamental.

Em Goiás, a realidade se assemelha ao contexto geral. De acordo com o Plano Estadual de Educação nas Prisões (GOIÁS, 2012), o nível escolar dos presos nas unidades goianas é preocupante, sendo que o percentual que abrange do ensino fundamental completo pra baixo totaliza 82,97%, ultrapassando a média geral do país, de acordo com o que apresenta a figura 4:

Figura 4 – Grau de escolaridade dos presos em Goiás.

Nível	Quantidade	Percentual
Não Alfabetizados	1.067	8,99
Alfabetização	3.392	28,59
Ensino fundamental incompleto	3.933	33,15
Ensino fundamental completo	1.452	12,24
Ensino médio incompleto	1.224	10,31
Ensino médio completo	679	5,72
Ensino superior incompleto	78	0,65
Ensino superior completo	35	0,29
Ensino acima do superior completo	01	0,008
TOTAL	11.861	

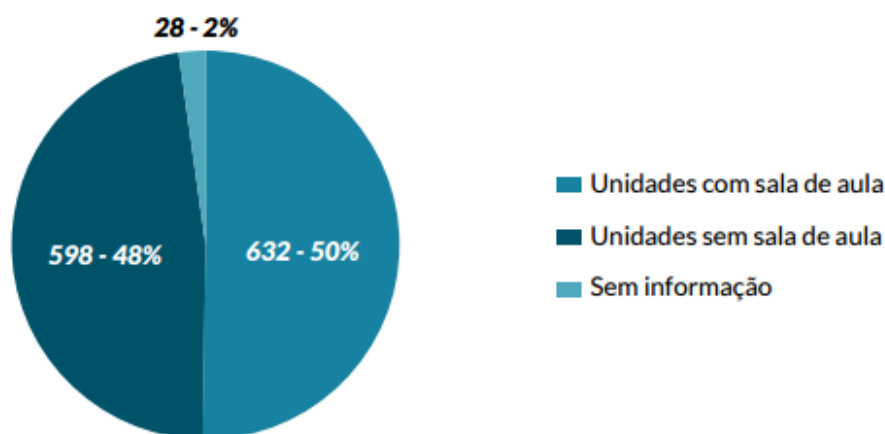
Fonte: PEEP (GOIÁS, 2012, p. 31).

A educação deve ser entendida como promotora da liberdade de pensamento e de ação consciente, capaz de despertar sentimentos e atitudes políticas e solidárias, bem como a compreensão do outro e do mundo. Daí a importância do ensino para os excluídos e marginalizados da sociedade, que não é um favor, mas um direito garantido. Para Gadotti (1992, p. 79), “o sentido profundo que nos deve estimular para promover a equidade diante da educação é a promoção humana, o desejo intenso de fazer justiça e de construir uma sociedade humana solidária. É uma atitude, portanto, de grande respeito pelas diferenças”.

O ensino ofertado aos jovens e adultos privados de sua liberdade deve, primeiramente, reconhecer as especificidades desse público, assim como pensar numa educação que promova a reintegração dos presos ao meio social. Embora, seja preciso entender que a educação, sozinha, pode não conseguir transformar esses sujeitos, mas, como afirma Moreira (2008, p. 48), contribui “para a construção da autonomia dos sujeitos de modo que eles possam visualizar alternativas para a própria vida, inclusive – e de preferência, fora do crime”.

Dessa forma, proporcionar condições para aumentar a oferta da educação nas prisões brasileiras é tarefa que não pode ser adiada, pois além de garantir um direito constitucional, oferece possibilidades de mudanças significativas para a pessoa privada de liberdade. As informações contidas no relatório do DEPEN/MJ de 2014 deixam evidente a necessidade de aumentar essa demanda, pois revelam dados desalentadores sobre a quantidade de pessoas presas que se dedicam ao estudo. Segundo o relatório, somente 10,7% da população prisional está envolvida em atividades educacionais, embora 50% das unidades prisionais possuam sala de aula, conforme demonstra a figura 5:

Figura 5 – Porcentagem de unidades prisionais que possuem sala de aula.



Além de aumentar a oferta é importante pensar num modelo de educação que atenda às especificidades das pessoas presas. É preciso um trabalho de luta incessante pelos direitos humanos, respeitando as diferenças. As especificidades humanas devem ser conhecidas e compreendidas, a fim de que se possa propor uma educação ao longo da vida e que privilegie as aprendizagens adquiridas em diversos tempos e contextos. Maeyer (2011, p. 48) justifica que “a educação na prisão é uma educação que se encontra em um *continuum* de aprendizagens e experiências acumuladas antes do encarceramento, é vivida em um local específico e transitório, que é a prisão, e deverá continuar após a libertação”.

Maeyer (2011) acentua que uma educação ao longo da vida e que respeite as aprendizagens e diversidade não depende unicamente dos professores, mas de todos os atores presentes nas instituições envolvidas. No caso da educação nas prisões, administradores, guardas, pessoal de apoio precisam estar “engajados no movimento de tentar transformar progressivamente a prisão em um ambiente educativo” (MAEYER, 2011, p. 54).

Refletir sobre a educação numa perspectiva progressista perpassa pelo reconhecimento de que todos os atores envolvidos no processo educativo são responsáveis pelos resultados do ensino ofertado. Assim, para que a educação nas prisões cumpra uma função social de transformação e libertação, a partir da aquisição do conhecimento sistematizado, é preciso um trabalho conjunto, principalmente entre os representantes da educação e do sistema penitenciário. Também é importante frisar que os professores em atuação nos presídios devem ter uma consciência política e social para enfrentamento das contradições inerentes ao sistema prisional. “Ser educador em prisões é trabalhar com a diversidade, a diferença, o medo, é enfrentar as situações tensas do mundo do crime e apostar no ser humano” (ONOFRE, 2012, p. 208).

Uma educação humanizadora valoriza os sujeitos, independente do contexto em que estão inseridos, reconhece-os como construtores de seus conhecimentos e promove o diálogo, o que permite uma compreensão do outro.

Uma educação humanizadora requer um processo educativo capaz de compreender que as pessoas são mediadas pelas realidades que apreendem e que, ao apreendê-las, elas atingem um nível de consciência, de ação e de reflexão. Desse modo, elas refazem e reconstróem sua realidade, evidenciando outras possibilidades de marcar suas presenças *no e com o mundo*. (ONOFRE, 2011b, p. 293).

Compreender o outro implica necessariamente conhecer o contexto histórico de construção dos “diferentes” e de exclusão de alguns segmentos sociais, percebendo a relação entre esses constructos e as condições sociais, econômicas e culturais dos diversos grupos que estão à margem da sociedade. Nesse aspecto também, a educação tem papel primordial. A partir das lutas dos movimentos sociais e da educação popular o processo ensino-aprendizagem passou a ser visto como possibilidade de libertação, autonomia e justiça.

De acordo com Libâneo (2003), as tendências pedagógicas progressistas partem de uma análise crítica das diversas realidades sociais para sustentar os objetivos sociopolíticos da educação. Dessa forma, analisando o contexto prisional e o perfil dos sujeitos privados de liberdade, emerge uma cruel realidade, de exclusão, marginalização e abandono. Partindo dessa realidade e coadunando com as tendências progressistas, entende-se que a educação de jovens e adultos em privação de liberdade, precisa se firmar em pilares sociais e políticos emancipatórios e críticos e que a escola na prisão deve cumprir seu caráter de difusão do conhecimento, possibilitando a elaboração do pensamento reflexivo, a aprendizagem e a formação moral.

2.3 Educação para emancipação em espaços de disciplinamento e controle social: limites e possibilidades

Quando se pensa nas prisões, o que surge de imediato é a sua arquitetura, que se caracteriza por um modelo de vigilância e total controle, com a finalidade de manter a disciplina e punir o sujeito que comete crime. Refletindo sobre esse formato das instituições carcerárias e a possibilidade de uma educação emancipatória nesse ambiente, aparecem alguns contrapontos que precisam ser discutidos para viabilizar um projeto educacional capaz de superar os empecilhos.

Para Onofre (2012), um dos contrapontos diz respeito à dicotomia entre a teoria e o que existe na prática, pois, enquanto as políticas penitenciárias trazem propostas de reinserção social, o que se observa, na prática, são atitudes repressivas, ameaças, atos desumanos, que promovem a violência e desestruturam a pessoa presa, tanto física como psicologicamente, já que no espaço prisional tudo é negado à pessoa aprisionada: participação, opinião, credibilidade, enfim, qualquer perspectiva de futuro. Essa dicotomia dificulta o entendimento da prisão enquanto instituição capaz de cumprir a função social de reintegrar o apenado e garantir a segurança pública. “Acentuam-se os contrastes entre os propósitos das políticas

públicas penitenciárias e as correspondentes práticas institucionais, delineando-se um grave obstáculo a qualquer proposta de reinserção social” (ONOFRE, 2009, p. 2).

O espaço prisional é cheio de regras, disciplina, horários, normas de segurança. Nesse espaço, o indivíduo perde a sua autonomia e suas escolhas. Um ambiente em que as relações de poder são bem visíveis e que a manutenção da ordem, por meio da obediência, é uma constante. Para Ireland (2010, p. 29), a prisão “é o lugar da não liberdade, onde a vida dos presos é regida por regras rígidas e horários fixos”.

As pessoas estão ali para serem punidas e não para se reabilitarem. Onofre (2012) questiona o significado da escola nesse espaço de violência, no qual as relações de poder e obediência despersonalizam e anulam o apenado. “As estruturas penitenciárias existentes não favorecem a recuperação do preso, mas sim sua adaptação à vida do crime. A própria arquitetura indica que a maior preocupação da instituição penal é com a contenção” (MOREIRA, 2008, p. 37).

As políticas penitenciárias estão baseadas principalmente na Lei de Execuções Penais, que estabelece o desenvolvimento de ações voltadas para a população carcerária e a garantia de seus direitos humanos e sociais, e, especialmente, visando oferecer condições propícias para o retorno à sociedade. Entretanto, Foucault (1999b) nos lembra de que, ao longo de sua história, o sistema penitenciário é regido pela violência, disciplinamento e dominação, com anuência do Estado e aprovação da sociedade.

Foucault (1999b) defende que a prisão, desde a sua origem, está articulada com um projeto de transformação das pessoas, entretanto, esse projeto fracassou e a instituição prisional não conseguiu recuperar o criminoso, pelo contrário, afundou-o ainda mais na criminalidade. “A prisão fabrica delinquentes, mas os delinquentes são úteis tanto no domínio econômico como no político” (FOUCAULT, 1999b, p. 132), daí a razão pela qual essa instituição não coloca em prática mecanismos de reabilitação do apenado.

O autor afirma que os mecanismos utilizados pela prisão para reprimir e punir têm como fim o disciplinamento do corpo, a sua docilidade, enfim, visa a transformação do corpo em algo produtivo economicamente e civilizado.

Em nossas sociedades, os sistemas punitivos devem ser recolocados em uma certa “economia política” do corpo: ainda que não recorram a castigos violentos ou sangrentos, mesmo quando utilizam métodos “suaves” de trancar ou corrigir, é sempre do corpo que se trata – do corpo e de suas forças, da utilidade e da docilidade delas, de sua repartição e de sua submissão. (FOUCAULT, 1999a, p. 25).

Diferente do que percebe nas práticas prisionais, a educação traz uma concepção de liberdade, autonomia, pensamento próprio. É comum a noção de que a educação, apesar das limitações existentes, contribui para a emancipação humana e para o desenvolvimento de competências, como a criticidade, a reflexão e a participação ativa na sociedade. Na visão de Adorno (1995), o papel fundante da educação é evitar o retorno do totalitarismo, prevenindo-se contra a barbárie. Segundo o autor, impedir a barbárie é possível a partir do posicionamento crítico e autônomo dos sujeitos emancipados, de rejeição a qualquer tipo de autoritarismo, no que a educação tem função primordial.

Entretanto, partindo da ideia de que a prisão oferece uma outra identidade ao prisioneiro, e que se empenha em disciplinar e docilizar o sujeito encarcerado, como pensar no significado de uma educação nesse espaço, numa perspectiva emancipatória e libertadora? Em que sentido, a escola na prisão, realmente pode contribuir para uma formação autônoma que favoreça a ressocialização consciente e atuante, tendo em vista as contradições existentes entre a educação ideal e a realidade prisional punitiva e repressora?

De acordo com Onofre (2012, p. 7), “o controle sobre os indivíduos é exercido de maneira ininterrupta, regulando todos os momentos de sua vida, o que os leva a assimilar, em maior ou menor grau, a cultura carcerária”. Dessa forma, ao longo de sua vida na prisão, a pessoa privada de liberdade vai se adaptando às normas e condutas existentes, se despersonalizando e adquirindo uma nova identidade. No entanto, segundo a autora, esse processo de adaptação é contraditório, pois muitas vezes os aprisionados constroem formas de resistência, em que a educação tem um papel fundamental, pois, não sendo neutra, suscita alguns questionamentos.

Adorno (1995) defende a não neutralidade da educação e o engajamento político dos educadores. Para ele, o ensino deve promover a resistência e a capacidade de luta contra a opressão do modelo capitalista, impedindo a barbárie e possibilitando a emancipação humana. Por isso, salienta que o processo emancipatório deve ser coletivo, para que os indivíduos tomem consciência do seu papel no combate à repressão e na valorização da vida humana.

Goffman (2010) destaca que o principal aspecto das instituições totais (hospitais, presídios e manicômios) é a ruptura com as formas usuais de vida das pessoas, que se tornam isoladas. Elas deixam de ter controle sobre seu cotidiano, que normalmente ocorre em vários lugares e situações. Segundo o autor, todos os aspectos da vida passam a acontecer no mesmo local, sob o total controle de autoridades, sendo que tudo é feito na companhia de outras pessoas, levando o sujeito a perder sua individualidade. Na prisão, a rotina rígida e controlada

tem por finalidade conter a massa carcerária, por meio da dominação do corpo e do tempo dos indivíduos encarcerados.

A personalidade de cada um e o poder de decisão não são levados em consideração nas instituições totais, o que ocasiona em uma anulação do indivíduo. O que prevalece é a obediência, a disciplina e a aceitação das normas, visando o bom funcionamento da instituição. “Todas as atividades diárias são rigorosamente estabelecidas em horários, pois uma atividade leva, em tempo predeterminado, à seguinte, e toda a sequência de atividades é imposta de cima, por um sistema de regras formais” (GOFFMAN, 2010, p. 18).

Enquanto instituição total, a prisão é administrada para proteger a sociedade contra os criminosos, utilizando a punição e a disciplina como mecanismos de controle e segurança. O mesmo autor reforça ainda que as prisões modernas, supostamente, deveriam oferecer ao detento, meios para retornar ao convívio social, após pagar sua dívida com a sociedade. “No entanto, em termos de ação, a administração da prisão em grande parte se ocupa do problema de segurança, isto é, procura impedir a desordem e a fuga” (GOFFMAN, 2010, p. 157). Para o autor, a preocupação com a disciplina existe em várias instituições como a escola, a fábrica, a prisão. Essa preocupação está intimamente relacionada com a fabricação de sujeitos dóceis e úteis para a sociedade capitalista.

Gadotti (2009, p. 126) ressalta que, nesse modelo de sociedade, o papel do professor é fundamental. “Numa sociedade em conflito, o papel do educador só pode ser crítico e revolucionário; seu papel é o de inquietar, incomodar, perturbar”. Para o autor, o docente precisa se preocupar com a formação de pessoas mais solidárias, capazes de atitudes que superem o individualismo, enfim, deve optar pela transformação da sociedade hegemônica.

A sociedade capitalista se caracteriza pela separação entre o homem e os meios de produção, em um processo que Marx (1996a) denomina de alienação. As relações sociais entre os homens e os meios de produção são marcadas pela tônica do capital, de forma que, por meio da detenção dos meios de produção, a burguesia consolida também o poder político e econômico, enquanto que a classe trabalhadora utiliza sua força de trabalho como mercadoria e, muitas vezes, não tem acesso aos bens que produziu. “Do ponto de vista social, a classe trabalhadora é, portanto, mesmo fora do processo direto do trabalho, um acessório do capital” (MARX, 1996b, p. 206).

Essa lógica capitalista gera um contexto conflituoso, assinalado pelo antagonismo de classe e permanentes desigualdades sociais. Para Wacquant (2001), grande parte da sociedade não percebe que as desigualdades sociais são fatores de delitos, mas, tende a criminalizar a pobreza, punindo e encarcerando os pobres, em vez de propor mudanças significativas no

modelo social capitalista. “Os programas voltados para as populações vulneráveis foram desde sempre limitados, fragmentários e isolados do resto das atividades estatais” (WACQUANT, 2003, p. 20).

Nesse sentido, a educação cumpre papel essencial nos debates, discussões, proposições de mudanças, pois a luta de classes está presente em todas as dimensões sociais, inclusive na escola. Para Gadotti (2003, p.73), a escola tem um caráter classista e, embora “a luta de classes não se decide na escola, esta pode, pelo menos, ser um local de debate, de aprofundamento das questões sociais e políticas”. Segundo o autor, a escola pode não ser a alavanca da mudança social, mas, sem ela, nenhuma transformação ocorrerá, o que demonstra a necessidade da educação no cárcere.

Segundo Onofre (2012), ao buscar a escola na prisão, muitas vezes, o encarcerado procura compensar algumas perdas sofridas e resistir ao processo de despersonalização, pois nesse espaço ele encontra condições favoráveis para se expressar, para estabelecer uma convivência mais solidária com seus companheiros e se aproximar do mundo externo, por meio da figura do(a) professor(a), com o qual, para a autora, geralmente ele se identifica e respeita, instituindo, comumente, um laço de confiança.

Conforme a autora, apesar do ambiente prisional ser marcado por contradições, começando por seu aspecto arquitetônico e normas reguladoras, o que dificulta sobremaneira a implantação de uma educação crítica, criativa e emancipadora, é fundamental discutir propostas para a escola na prisão, tendo em vista que, pensar o ensino no contexto prisional, significa “refletir sobre sua contribuição para a vida dos encarcerados e da sociedade em geral, por meio da aprendizagem participativa e da convivência fundamentada na valorização e no desenvolvimento do outro e de si mesmo” (ONOFRE, 2012, p. 12).

A prática escolar desenvolvida no ambiente prisional exige objetivos e resultados bem definidos, pois trata-se de uma ação realizada em contexto adverso, num meio em que as relações sociais são rigidamente estabelecidas, o que pode dificultar uma formação emancipadora. Dessa forma, analisar e viabilizar condições concretas de funcionamento da escola na prisão é fator primordial para que ocorra uma prática voltada para a formação autônoma, com possibilidades de mudanças, sejam pessoais ou sociais.

A emancipação, para Adorno (1995), não pode ser pensada simplesmente numa perspectiva individual, pois o homem se constitui em suas relações sociais. Entendida dessa forma, a emancipação é condição essencial para uma sociedade democrática. “Uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito demanda pessoas emancipadas” (ADORNO, 1995, p. 141).

Um ponto a se considerar sobre a prática educativa na prisão é a peculiaridade do público e do contexto prisional, o que influencia diretamente nas propostas de ensino e no funcionamento da escola, que segue um ritmo diferente das instituições escolares existentes fora do cárcere. É preciso evidenciar isso, a fim de que se proponham ações educativas próprias para os sujeitos privados de liberdade. Hora e Gomes (2007, p. 38) enfatizam que as “práticas educativas transportadas de escolas extramuros, sem procedimentos específicos de adequação à educação prisional, terminam por dificultar o reconhecimento dos sujeitos envolvidos”.

De acordo com Onofre (2010), para que ocorra uma educação de qualidade nos presídios, é preciso ofertar processos educativos que englobem atividades diversas, criando condições para que os conhecimentos adquiridos e construídos resultem em experiências e possibilidades “que perdurem e lhe permitam acesso ao mercado de trabalho e continuidade nos estudos, quando em liberdade, o que poderá contribuir para a redução na reincidência, (re)integrando-o eficazmente à sociedade” (ONOFRE, 2010, p. 110).

Em relação à função social da escola em contexto prisional, a educação é vista como um instrumento que colabora para a reintegração do apenado, pois, a partir da aquisição de conhecimentos é possível vislumbrar um futuro melhor fora da prisão. De acordo com Julião (2010, p. 2), “além dos benefícios da instrução escolar, o preso pode vir a participar de um processo de modificação capaz de melhorar sua visão de mundo, contribuindo para a formação de senso crítico, principalmente, resultando no entendimento do valor da liberdade”.

Nesse aspecto, a educação permite a aquisição de uma consciência crítica em relação a sua condição e da sociedade, como um todo, por meio da reflexão. “É preciso evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias. A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica” (ADORNO, 1995, p. 121).

Para Adorno (1995), a sociedade capitalista utiliza mecanismos que provocam a alienação do homem em relação às suas condições de vida, à sua realidade. Segundo ele, a educação precisa ter como focos, o domínio do conhecimento e, por meio dele, a capacidade de reflexão. Defende que a libertação do homem é possível por meio da educação, que consegue alterar as relações humanas, desde que contemple uma formação humanística.

Assim, refletir sobre educação pressupõe não só pensar na aquisição ou construção do conhecimento, mas remete a uma ideia de transformação, de sociedade mais justa e igualitária, de cidadania e atitude política. Ao abordar essa temática, geralmente, se idealiza uma prática que promova potencialidades libertadoras, pensamento crítico e condições para o indivíduo atuar na sociedade, de forma a modificar algumas conjunturas, denunciando sempre

a ideologia dominante. Enfim, uma educação capaz de promover a emancipação. Nesse sentido, pensar a educação para jovens e adultos privados de liberdade implica numa concepção de educação dialógica, humanizadora e autônoma.

O segundo capítulo teve como intenção apresentar trabalhos que se aproximam da presente pesquisa, mostrando algumas especificidades e aspectos que ainda carecem de estudos mais aprofundados. Nessa perspectiva, procurou-se, por meio de teorias que fundamentam o objeto de pesquisa e relatórios oficiais, identificar os sujeitos privados de liberdade, bem como oferecer aporte teórico para justificar a importância da educação em contexto de privação de liberdade, numa concepção libertadora. A partir das análises realizadas até esse momento do estudo, objetiva-se, comparar e fundamentar os dados coletados na pesquisa de campo, que são apresentados no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 3

PRÁTICAS EDUCATIVAS APLICADAS NA UNIDADE PRISIONAL DE GOIANÉSIA-GO: CAMINHOS PARA A REINserÇÃO SOCIAL

Este capítulo tem por objetivo apresentar os resultados da pesquisa, desenvolvida na sala de aula da Unidade Prisional de Goianésia-GO (UPG). Primeiramente, são apontadas as trajetórias utilizadas para a coleta de dados, mostrando a opção metodológica e a abordagem empregada. Em seguida, os dados coletados são descritos, analisados e interpretados à luz das teorias referenciadas nos capítulos anteriores.

Os primeiros capítulos foram escritos a partir de uma pesquisa bibliográfica e documental, com a finalidade de oferecer sustentação teórica ao presente estudo. Portanto, no decorrer deste capítulo, conforme as análises sobre os dados levantados forem sendo realizadas, as teorias utilizadas são resgatadas, certificando ou confrontando os conceitos trabalhados.

O primeiro capítulo apresentou algumas concepções sobre prática educativa, unidade prisional e reinserção social, elementos que compõem o objeto de estudo em questão, permitindo uma compreensão do problema que instigou essa pesquisa. O segundo capítulo situou os principais trabalhos que se aproximam desse estudo, destacando algumas discussões sobre a EJA, especialmente no ambiente prisional, numa perspectiva das teorias pedagógicas progressistas. Relatórios oficiais do Departamento Penitenciário Nacional do Ministério da Justiça (DEPEN/MJ) ofereceram dados sobre o sistema prisional brasileiro e o perfil das pessoas presas, proporcionando condições de confrontar com os dados levantados na Unidade Prisional de Goianésia e descritos nesse capítulo.

A partir da descrição dos dados, pretendeu-se responder ao problema norteador desse trabalho: as práticas educativas efetuadas na Unidade Prisional de Goianésia-GO têm conseguido promover uma educação na perspectiva de reinserção social dos jovens e adultos presos? Buscando subsídios que possibilitem uma compreensão dessa problemática, algumas questões foram chamando atenção durante a coleta dos dados, como o perfil dos sujeitos que estão presos na UPG, as concepções e expectativas dos alunos em relação à educação escolar e quais são as práticas utilizadas nas aulas que ocorrem no presídio.

Assim, esses questionamentos permeados pelo objetivo geral da pesquisa, que é analisar as práticas educativas empreendidas na Unidade Prisional, numa perspectiva de reintegração dos jovens e adultos, direcionaram o levantamento e tratamento dos dados.

Durante esse processo, para não perder o foco da pesquisa, os objetivos específicos, já elencados no primeiro capítulo, foram retomados, quais sejam: a) identificar as práticas educativas priorizadas nas aulas do presídio; b) identificar o perfil dos alunos-presos; c) analisar as concepções de educação demonstradas pelos alunos, verificando se há expectativas de reinserção social e profissional; d) analisar se professores e alunos entendem e trabalham a educação como mecanismo de reinserção social.

Portanto, no decorrer desse capítulo são apresentados os caminhos metodológicos percorridos, tendo em vista que a opção metodológica é de fundamental importância para o levantamento e análise dos dados e para que os objetivos traçados sejam alcançados. Em seguida, como sugerido numa pesquisa qualitativa, os dados são descritos e posteriormente analisados e interpretados, com base nas teorias que fundamentam o estudo.

3.1 Pressupostos metodológicos

De acordo com Minayo (2013), metodologia consiste no caminho percorrido pelo pensamento e na abordagem prática da realidade, incluindo a teoria, as técnicas de operacionalização e a criatividade do pesquisador. A autora salienta que a opção metodológica implica em utilizar instrumentos claros, coerentes e bem elaborados.

Os caminhos percorridos para o desenvolvimento deste trabalho perpassam, primeiramente, pela revisão da literatura, momento em que fizemos o levantamento de trabalhos disponíveis sobre a educação de jovens e adultos em privação de liberdade, o que permitiu analisar os estudos que se aproximam dessa pesquisa e as lacunas existentes, partindo para novos questionamentos que levaram à construção desse objeto de estudo.

A revisão da literatura também possibilitou localizar fontes e autores fundamentais para esse trabalho, o que resultou na segunda etapa do caminho, a apresentação do referencial teórico, embasando os conceitos, as concepções, os históricos e os dados utilizados nesse trabalho.

Seguindo a trajetória da pesquisa, o terceiro momento fundou-se no estudo de caso da educação ofertada na Unidade Prisional de Goianésia. Para isso, nos aproximamos do cenário e dos sujeitos a serem pesquisados, a fim de coletar dados consistentes sobre a educação que ocorre no presídio de Goianésia e sobre as percepções e expectativas de reinserção social, por parte dos discentes e docentes que atuam na educação prisional.

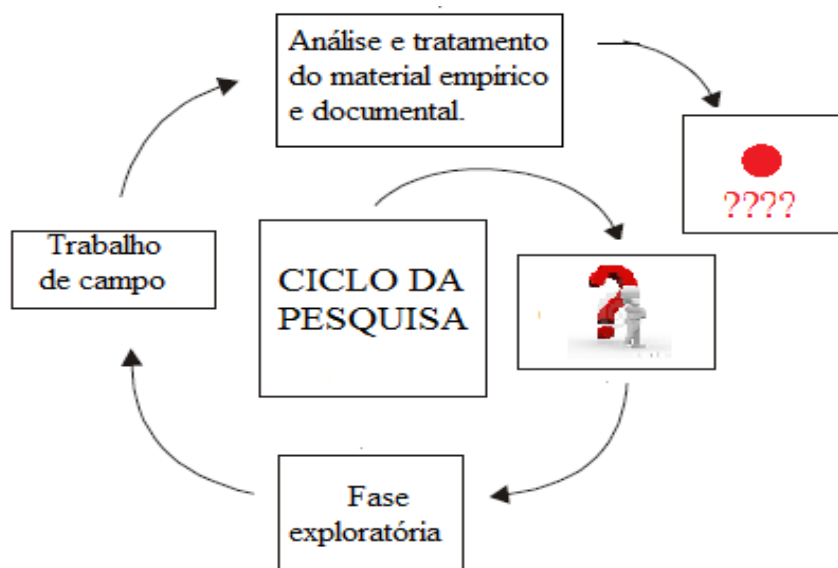
Dessa forma, ao propor um estudo sobre a educação de jovens e adultos em privação de liberdade, tomando como caso a Unidade Prisional de Goianésia, optamos por uma

metodologia que qualifique os instrumentos utilizados, os dados coletados e favoreça a análise e interpretação das percepções dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Minayo (2013, p. 25) destaca “a importância de trabalhar com a complexidade, a especificidade e as diferenciações internas dos nossos objetos de pesquisa que precisam ser, ao mesmo tempo, contextualizados e tratados em sua singularidade”.

Os significados são essenciais na pesquisa qualitativa, tendo em vista que “os investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas” (BOGDAN; BIKLEN, 1982, p. 50). Para compreender esses significados os sujeitos foram observados e questionados, com o objetivo de perceber como eles significam suas experiências, suas concepções e perspectivas.

A trajetória da pesquisa seguiu o que Minayo (2013, p. 26) denomina de ciclo da pesquisa qualitativa: “um peculiar processo de trabalho em espiral que começa com uma pergunta e termina com uma resposta ou produto que, por sua vez, dá origem a novas indagações”. A autora divide o ciclo em três etapas: fase exploratória; trabalho de campo e análise e tratamento do material empírico e documental, conforme pode ser percebido na figura a seguir:

Figura 6 – Ciclo de pesquisa qualitativa



Fonte: elaborado pela autora, com base em Minayo (2013).

Segundo Minayo (2013), na fase exploratória é elaborado o projeto de pesquisa e tomadas as primeiras iniciativas para entrada em campo. Assim, nessa etapa, foi delimitado o tema e definidos o referencial teórico e a metodologia, a partir das contribuições recebidas nas

disciplinas cursadas no programa de mestrado, especialmente a de Metodologia da Pesquisa Científica, assim como das sugestões obtidas durante os seminários internos e eventos científicos.

Definido o *locus* da pesquisa foi feito, no primeiro semestre de 2014, o primeiro contato com a diretora da escola estadual que oferta a EJA na Unidade Prisional de Goianésia e com o diretor do presídio. No início de 2015 enviamos uma solicitação para realização da pesquisa de campo, para ambos os diretores, assinada pela coordenadora do mestrado. Em agosto de 2015, quando iniciei o período de observações, o diretor do presídio havia sido substituído. Entrei em contato com o novo diretor e levei novamente a solicitação. A receptividade por parte dos gestores foi muito boa e, se mostraram bastante interessados nos resultados da pesquisa.

A segunda etapa do ciclo de pesquisa de Minayo (2013) é o trabalho de campo, em que é realizada a pesquisa empírica, antecipada pelos pedidos de autorização e, combinando instrumentos diversos, como observação, entrevistas e outros. Nessa fase foram produzidos alguns instrumentos para a coleta de dados, como os questionários de caracterização da escola e do presídio, questionários de caracterização docente e discente, questões orientadoras para entrevistas semiestruturadas e, assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Todos esses instrumentos se encontram no trabalho em forma de apêndices.

André (1995) afirma que uma pesquisa qualitativa com elementos etnográficos tem como princípio a interação entre o pesquisador e seu objeto de pesquisa. É primordial que o pesquisador esteja em constante contato com os contextos e sujeitos da pesquisa, pois ele é o principal instrumento responsável pela coleta e análise dos dados.

A observação foi o primeiro procedimento adotado para coleta de dados, utilizando protocolos de registro e diário de campo. Alves-Mazzoti e Gewandsznajder (1998, p. 164) destacam algumas vantagens da observação:

- a) independe do nível de conhecimento ou da capacidade verbal dos sujeitos;
- b) permite “checar”, na prática, a sinceridade de certas respostas que, às vezes, são dadas só para “causar boa impressão”; c) permite identificar comportamentos não-intencionais ou inconscientes e explorar tópicos que os informantes não se sentem à vontade para discutir; e d) permite o registro do comportamento em seu contexto temporal-espacial.

Foram observadas dez aulas no período matutino, na 1ª etapa da EJA e nove aulas no vespertino, na 2ª etapa, totalizando 19 aulas. As observações ocorreram de agosto a outubro de 2015 e foram descritas nos protocolos de registro, contendo data, duração de tempo e as

anotações relevantes sobre o que era observado, segundo as orientações de Lüdke e André (1986). O tempo destinado às observações das aulas no presídio contabiliza um total de 47h15min.

Bogdan e Biklen (1982) sugerem que as anotações feitas durante a fase das observações devem envolver a descrição e a reflexão de seu conteúdo. Seguindo essa sugestão, nos protocolos de registro está a parte descritiva e no diário de campo a parte mais reflexiva. “A parte reflexiva das anotações inclui as observações pessoais do pesquisador, feitas durante a fase de coleta: suas especulações, sentimentos, problemas, ideias, impressões, pré-concepções, dúvidas, incertezas, surpresas e decepções” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 31).

Antes de começar as observações procurei as professoras que trabalham na Unidade Prisional para expor sobre o estudo e pedir autorização para assistir suas aulas. As duas professoras me receberam muito bem e se dispuseram a colaborar com o trabalho. Foram estabelecidos, então, os primeiros contatos com as turmas. As professoras me apresentaram para as turmas e abriram espaço para que eu pudesse falar sobre a pesquisa. Nas duas turmas fiz uma exposição sobre o tema, a relevância, os objetivos e as fases do trabalho.

Minayo (2013) menciona a importância dos sujeitos se identificarem com o pesquisador para garantir a colaboração na coleta dos dados, pois o pesquisador “é menos olhado pela base lógica dos seus estudos e mais pela sua personalidade e seu comportamento” (MINAYO, 2013, p. 73). Dessa forma, procurei não utilizar muito a linguagem científica e busquei me aproximar dos sujeitos envolvidos, mostrando a importância da investigação. A receptividade foi boa e os alunos se mostraram curiosos em relação à minha pesquisa, indagando, em muitos outros momentos de observação, se o que eu estava estudando iria melhorar suas condições.

Outra técnica utilizada para a coleta de dados foi a entrevista semiestruturada direcionada às professoras e aos alunos. Lüdke e André (1986) afirmam que a entrevista semiestruturada ocorre a partir de um esquema básico, que, entretanto, não precisa ser aplicado com rigidez, sendo que o entrevistador pode fazer adaptações necessárias durante a entrevista, podendo surgir, inclusive, novas questões a partir das respostas dos entrevistados.

Foram elaborados roteiros de entrevistas, pensando na flexibilidade das questões e em esquemas mais livres, de forma que estimulassem o entrevistado a prestar suas informações naturalmente. Antes da realização das entrevistas com os sujeitos da pesquisa, foram aplicados pré-testes com cinco professoras da rede municipal de educação de Goianésia e com quatro alunos da EJA de uma escola estadual, utilizando como critérios de seleção, características que se assemelham aos sujeitos pesquisados. Os participantes testados,

responderam claramente as questões, sem demonstrar qualquer tipo de dúvida, o que validou o roteiro a ser aplicado.

Atualmente, as turmas em funcionamento no presídio de Goianésia, possuem 11 alunos matriculados na 1ª etapa da EJA e nove alunos na 2ª etapa, totalizando vinte alunos efetivamente estudando. Desse total, quinze responderam as entrevistas, atingindo um percentual de 75% dos sujeitos pesquisados. Duas professoras trabalham com as turmas multisseriadas da UPG. A professora que trabalha na 1ª etapa, correspondente ao ensino fundamental de 1º ao 5º anos, também ministra a disciplina de Inglês na 2ª etapa. A outra professora ministra as demais disciplinas da 2ª etapa, que corresponde ao ensino fundamental de 6º ao 9º anos.

Antes de iniciarmos as entrevistas o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido era apresentado ao entrevistado, que confirmava sua aceitação em participar da pesquisa, assinando o termo, cujo teor esclarece questões sobre o trabalho, como tema e objetivos e resguarda o sigilo e a confidencialidade.

As entrevistas foram audiogravadas e depois transcritas, tendo em vista que a audiogravação confere fidedignidade às informações coletadas, de acordo com Minayo (2013). O processo de transcrição demandou um longo período de tempo e exigiu muita concentração, pois alguns alunos entrevistados usam muitas gírias, repetem ou não completam a fala. Depois de transcritas, as entrevistas foram editadas, pois Duarte (2004, p. 221) recomenda que, “frases excessivamente coloquiais, interjeições, repetições, falas incompletas, vícios de linguagem, cacoetes, erros gramaticais, etc, devem ser corrigidos na transcrição editada”.

Durante as entrevistas fiquei atenta a outros indicadores de análise, pois como salientam Lüdke e André (1986), “há toda uma gama de gestos, expressões, entonações, sinais não verbais, hesitações, alterações de ritmo, enfim, toda uma comunicação não verbal cuja captação é muito importante para a compreensão e a validação do que foi efetivamente dito”.

A terceira etapa do ciclo de pesquisa de Minayo (2013, p. 26) corresponde à “análise e tratamento do material empírico e documental e, diz respeito ao conjunto de procedimentos para valorizar, compreender, interpretar os dados empíricos”. Nessa etapa é importante retomar teorias que embasam o trabalho, a fim de possibilitar análises e interpretações mais contundentes.

Faz parte dessa etapa, organizar o material construído; ordenar e checar os vários instrumentos utilizados, verificando divergências e semelhanças; descrever os dados

coletados; realizar análise e interpretação. Para análise dos dados coletados foi utilizada a técnica de análise de conteúdo de acordo com as sugestões de Franco (2012).

3.2 Cenário e sujeitos da pesquisa

O estudo de caso possui limites bem definidos, enfatiza o estudo de uma unidade. Ainda que o interesse do pesquisador seja a compreensão de sua unidade, “isso não impede que ele esteja atento ao seu contexto e às suas inter-relações como um todo orgânico, e à sua dinâmica como um processo, uma unidade em ação” (ANDRÉ, 1995, p. 31).

Diante do exposto, entende-se que o pesquisador precisa estar muito seguro em relação ao seu objeto de estudo, para que possa conseguir compreender a unidade e conseguir relacioná-la com outros contextos; e essa segurança só se torna possível, a partir de um trabalho de campo bem realizado, o que possibilita uma intimidade com o objeto da pesquisa.

Assim, após a coleta dos dados, facilitada pela interação com o objeto, o pesquisador precisa organizar seu material e começar o processo de descrição, sendo essa uma característica importante numa pesquisa qualitativa. Para André (1995, p. 29), “o pesquisador faz uso de uma grande quantidade de dados descritivos: situações, pessoas, ambientes, depoimentos, diálogos, que são por ele reconstruídos”.

Dessa forma, além de descrever os contextos e seus atores, a autora ressalta que esse tipo de pesquisa permite descrever ações e representações dos sujeitos, seus significados, sua linguagem, suas crenças, atitudes e o modo como reelaboram o conhecimento. Gomes et al (2005, p. 202) esclarecem que, “na descrição, trabalha-se de forma que as opiniões dos diferentes informantes sejam preservadas da maneira mais fiel possível”, até porque, o que interessa não são as opiniões, mas, os significados e as representações.

Esse tópico objetiva fazer a descrição dos dados coletados, por meio da pesquisa empírica, com a utilização de instrumentos como a observação, a entrevista semiestruturada e questionários de caracterização. No primeiro momento é feita a descrição do cenário e contexto em que ocorre a educação de jovens e adultos na UPG. Depois, os sujeitos da pesquisa são descritos, a fim de delinear o perfil dos atores envolvidos, quais sejam, alunos e professores em atuação no presídio.

Pretende-se, com a descrição, oferecer subsídios para a compreensão de como funciona a educação de jovens e adultos privados de liberdade em Goianésia, com o objetivo de analisar, posteriormente, se as práticas educativas empreendidas nas turmas da EJA da Unidade Prisional do município, se articulam com uma proposta de reinserção social. De

acordo com Martins (2000, p. 56), “O mérito principal de uma descrição não é sempre a sua exatidão ou seus pormenores, mas a capacidade que ela possa ter de criar uma reprodução tão clara quanto possível para o leitor da descrição”.

3.2.1 Contextualizando e caracterizando o cenário

Para melhor entendimento da dinâmica de oferta da EJA na Unidade Prisional de Goianésia, é preciso delinear alguns aspectos que envolvem tanto a escola estadual responsável pelas turmas quanto o presídio, haja vista que, o funcionamento dessas turmas está vinculado à gestão das duas instituições.

A Escola Estadual P. K., fundada em agosto de 1964, embora, desde a sua origem trabalhe com crianças e adolescentes, traz em seu histórico, também, o trabalho com adultos. Em 1974, foi implantado na escola o MOBREAL⁷ – Movimento Brasileiro de Alfabetização; em 1994 o governo do Estado autoriza o funcionamento do curso de Suplência II (correspondente na época ao ensino de 5^a a 8^a séries, respectivamente, 6^o a 9^o anos do Ensino Fundamental, hoje) e, em janeiro de 2000, inicia-se na escola a modalidade da Educação de Jovens e Adultos – 2^a etapa, sendo que, em 2007, é colocada em funcionamento uma turma de 1^a etapa, na Unidade Prisional de Goianésia e, desde 2014, a escola oferta também, a 3^a etapa, equivalente ao Ensino Médio.⁸

Nesse ano de 2015, a escola, em geral, conta com um total de 535 alunos, entre os que estão nas turmas regulares e nas turmas do presídio. Possui 12 turmas de 6^o ao 9^o, ensino regular, distribuídas nos turnos matutino e vespertino, totalizando 329 alunos e oito turmas na modalidade EJA, das quais duas funcionam na UPG, uma de 1^a etapa e a outra de 2^a etapa. As demais estão na própria escola, no período noturno, sendo duas de 2^a etapa e quatro de 3^a etapa (Ensino Médio). O total de alunos da EJA é de 206, entre os quais vinte estão em contexto de privação de liberdade.⁹

⁷ De acordo com Fávero (2004), o MOBREAL foi criado em 1968, durante a ditadura militar, para coordenar as atividades de alfabetização de adultos. Em 1970 foi reformulado, “com estrutura de fundação, e se converteu no maior movimento de alfabetização de jovens e adultos, já realizado no país, com inserção em praticamente todos os municípios brasileiros” (FÁVERO, 2004, p. 25). Mas, segundo o autor, embora o MOBREAL tenha trabalhado com grandes números, em dez anos de atuação, não conseguiu grandes resultados, reduzindo apenas 7% da taxa de analfabetismo.

⁸ Esses dados foram encontrados no Memorial da Escola, disponibilizado pela diretora.

⁹ Para conseguir esses dados, entrei em contato com a secretária da Escola, que me informou prontamente.

O Projeto Educando para a Liberdade, mencionado no segundo capítulo, desenvolveu propostas e discussões para a educação prisional entre os anos de 2005 e 2007, contando com um trabalho conjunto dos Ministérios da Educação e da Justiça. De acordo com Ireland (2011), esse momento foi crucial para o desenvolvimento de políticas que atendessem a educação de pessoas presas. Goiás foi um dos estados que aderiu à proposta, submetendo projeto junto ao MEC. Contando com financiamento, o Estado de Goiás, por meio da Secretaria de Educação, iniciou os trabalhos em alguns municípios, entre os quais a cidade de Goianésia foi incluída.

Portanto, em 2007, teve início a primeira turma de EJA na UPG, embora, desde a década de 1990 algumas instituições educativas e religiosas já desenvolvessem programas de escolarização informal no presídio. Como a proposta inicial era formar uma turma multisseriada da 1ª etapa da EJA, que corresponde ao Ensino Fundamental de 1º ao 5º anos, a Escola Estadual P. K. ficou a cargo dessa oferta, por ser a única escola estadual no município que, na época, trabalhava com a modalidade EJA, no Ensino Fundamental.

Assim, a Escola Estadual P. K., em parceria com a UPG, oferta a EJA para as pessoas privadas de liberdade no município de Goianésia-GO. Em 2007 iniciou com a 1ª etapa, em agosto de 2013 foi implantada a 2ª etapa, que corresponde ao Ensino Fundamental de 6º ao 9º anos e já foi aprovada para 2016, a implantação da 3ª etapa, correspondente ao Ensino Médio.

A EJA funciona em regime de semestralidade, sendo que a 1ª etapa é dividida em quatro semestres e a 2ª etapa em seis semestres e, embora as turmas sejam multisseriadas, as matrículas são feitas de acordo com a série correspondente do aluno. O quadro a seguir representa o número de alunos matriculados no presídio, nos anos de 2014 e 2015, período de desenvolvimento desse estudo, mas, os sujeitos envolvidos nessa pesquisa são os alunos das turmas de 2015/2.

Quadro 4 – Alunos matriculados na UPG nos anos de 2014 e 2015

Ano/semestre	1ª etapa	2ª etapa	Total de alunos
2014/1	16	32	48
2014/2	19	58	77
2015/1	14	21	35
2015/2	11	9	20
Total	60	120	180

Fonte: elaborado pela autora, com base no quadro de caracterização da escola e das turmas, 2015.

Pelo quadro percebe-se que, em 2015/2, houve uma diminuição no número de matriculados, principalmente na 2ª etapa. Ao questionar a professora dessa turma sobre essa redução, fui informada que, devido à mudança na direção do presídio, o novo diretor não havia liberado algumas matrículas, pois, ainda estava analisando o histórico escolar e comportamental dos presos, para autorizar quais deles poderiam estudar, tendo em vista que um dos critérios adotados para poder frequentar as aulas é o bom comportamento. Segundo a professora, o novo diretor estava analisando também o histórico escolar para ver questões como desempenho, faltas e evasão. Mas, nos últimos dias das minhas observações, o diretor mostrou uma lista para a professora, dos nomes autorizados a se matricularem, além de apresentar uma lista da demanda de alunos para o Ensino Médio, solicitando a abertura de uma turma. A professora encaminhou a solicitação para a diretora da escola, que conduziu junto à Subsecretaria Regional de Educação o processo para abertura do Ensino Médio, que foi autorizado para o ano de 2016.

O questionário de caracterização da escola pedia informações também sobre aprovação, reprovação e evasão nos anos pesquisados, ou seja, 2014 e 2015. Esses dados foram condensados no quadro que segue, excluindo-se o ano de 2015/2, pois o período letivo ainda não foi encerrado:

Quadro 5 – Índices de aprovação, reprovação e evasão das turmas da UPG

Ano/semestre	1ª etapa			2ª etapa		
	Aprovação	Reprovação	Evasão	Aprovação	Reprovação	Evasão
2014/1	75%	6,2%	18,8%	75%	-	25%
2014/2	63,1%	5,3%	31,6%	46,6%	8,6%	44,8%
2015/1	85,8%	7,1%	7,1%	66,7%	-	33,3%

Fonte: elaborado pela autora, com base no quadro de caracterização da escola, 2015.

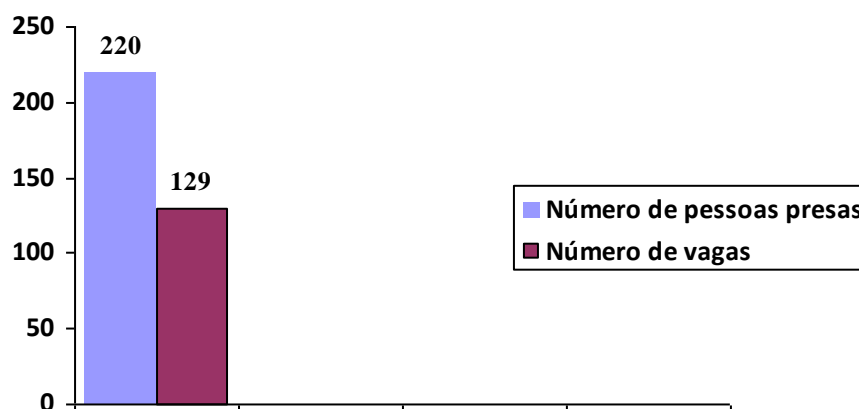
Percebe-se, pelo quadro, que o índice de reprovação é relativamente baixo. O percentual de reprovação da 1ª etapa corresponde a um aluno em cada semestre letivo. Na 2ª etapa, em alguns semestres, sequer houve reprovação. Entretanto, o índice de evasão é muito alto, como pode-se constatar. Questionei a professora sobre as causas de um índice tão elevado e obtive como resposta o fato de que, muitos ganham a liberdade no decorrer do semestre letivo e entram no sistema escolar como evadidos.

No processo de delineamento do cenário que compõe a educação de jovens e adultos privados de liberdade em Goianésia, faz-se necessário destacar alguns dados relevantes sobre

a Unidade Prisional, até mesmo para estabelecer um comparativo com a realidade apresentada nas prisões brasileiras e evidenciada no segundo capítulo.

Desde a sua inauguração, em 1969, o presídio do município de Goianésia passou por algumas reformas. A última ocorreu em 2012, período em que foi construída uma sala de aula para atender a demanda da EJA - 2ª etapa e reformada a sala que atendia a turma da 1ª etapa, além de aumentar o número de celas, o que ainda não resolveu o problema de déficit de vagas, conforme se percebe no gráfico que segue:

Gráfico 4 – Número de presos X número de vagas na UPG

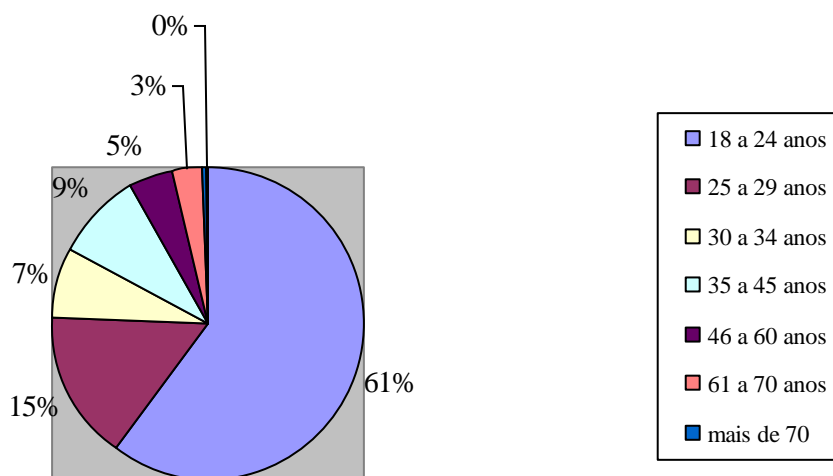


Fonte: Elaborado pela autora, com base no quadro da Unidade Prisional de Goianésia, 2015.

O presídio possui 22 celas, com capacidade para 129 detentos no regime fechado e 33 no regime semiaberto, entretanto, conta, hoje, com 220 presos em regime fechado e 42 em regime semiaberto. Considerando somente os presos do regime fechado, o déficit de vagas é de 91 presos, comprovando uma superlotação no presídio. Do total de 220 presos, seis são mulheres, o que dá um percentual de 97% dos presos do gênero masculino.

Julião (2007) salienta que os presos, no Brasil, são, na maioria, homens e em idade economicamente ativa, sendo que grande parte se encontrava desempregada quando presos. No capítulo dois apresentamos um gráfico, baseado em relatório do DEPEN/MJ, que mostra um percentual de 56% do total de presos, na idade entre 18 e 29 anos. A seguir, é apresentado outro gráfico demonstrativo da quantidade de presos, por idade, no presídio de Goianésia.

Gráfico 5 – Faixa etária das pessoas privadas de liberdade na UPG

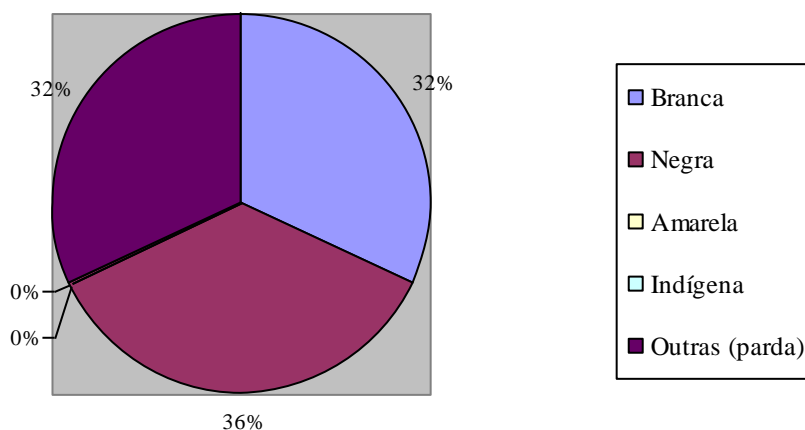


Fonte: Elaborado pela autora, com base no quadro de caracterização da Unidade Prisional, 2015.

Comparando o percentual de jovens entre 18 e 29 anos, da Unidade Prisional de Goianésia, com o percentual nacional, nota-se uma diferença substancial, pois enquanto o índice nacional é de 56%, em Goianésia esse índice é de 76%, resultado obtido somando as duas maiores fatias do gráfico, que correspondem, respectivamente, às faixas etárias de 18 a 24 anos e de 25 a 29 anos.

Em relação à distribuição da população carcerária de acordo com a raça/cor/etnia, os dados nacionais apontam que de cada três pessoas encarceradas, duas são negras, atingindo um percentual de 67%, o que foi demonstrado nesse trabalho no capítulo 2. O gráfico a seguir demonstra o percentual da população prisional de Goianésia:

Gráfico 6 – População da UPG, de acordo com raça/cor/etnia



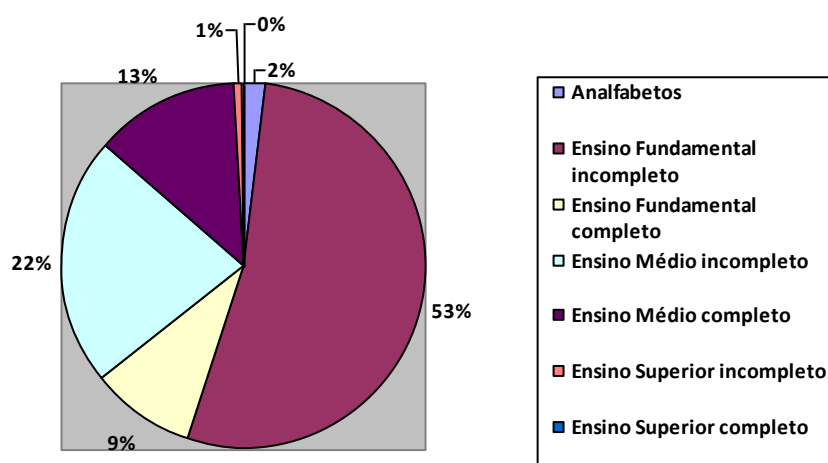
Fonte: Elaborado pela autora com base no quadro da Unidade Prisional de Goianésia, 2015.

O quadro da Unidade Prisional foi preenchido pelo responsável do cartório, onde ficam todos os processos e documentos referentes aos presos. Em relação à distribuição da população carcerária de acordo com a raça/cor/etnia, o funcionário responsável pelo preenchimento especificou da seguinte forma: dos 220 presos em regime fechado, 70 são brancos, 80 são negros e 70 foram informados no quadro de “outras”, colocando a denominação parda. Levando em consideração que a classificação de negro envolve a soma da população autodeclarada preta¹⁰ com a população autodeclarada parda¹⁰, temos um total de 150 detentos no grupo de negros, o que equivale a um percentual de 68%, ultrapassando ao índice nacional.

A educação prisional deve ser vista sob a ótica do direito, partindo da compreensão que o ensino precisa ser ofertado a todos, independente da idade, lugar e contexto em que se encontra. De acordo com Capucho (2012), os cenários da EJA são diversos, incluindo os contextos privativos de liberdade, em que se encontram muitos jovens e adultos sem a escolaridade básica.

Foram recolhidos dados sobre o grau de escolaridade das pessoas privadas de liberdade no presídio de Goianésia, com o objetivo de estabelecer uma comparação com os dados nacionais e de identificar a relevância da oferta educacional realizada nessa instituição prisional. O próximo gráfico sintetiza os dados coletados:

Gráfico 7 – Grau de escolaridade da população prisional de Goianésia-GO



Fonte: Elaborado pela autora, com base no quadro da Unidade Prisional de Goianésia, 2015.

¹⁰ Preto e pardo são as terminologias usadas oficialmente pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). De acordo com o Instituto, os grupos de pretos e pardos formam a população negra do Brasil.

O gráfico demonstra que 53% dos presos não concluíram o Ensino Fundamental e 31% estão na fase do Ensino Médio, o que confirma o grau de exclusão educacional e evidencia a importância da oferta em todos os níveis da Educação Básica. O grau de escolaridade das pessoas presas na UPG é superior ao percentual nacional, apresentado no quadro 3 do segundo capítulo, mas ainda é muito baixo. Apenas 13% dos sujeitos privados de liberdade concluíram o Ensino Médio e 1% ingressou no Ensino Superior, sem, contudo, concluir. Diante do quadro apresentado entende-se que a educação prisional cumpre papel fundamental na escolarização dos detentos, além de ser um indicativo da democratização do ensino e de seu caráter político e emancipatório.

Assim, visando investigar se as práticas educativas aplicadas na UPG trazem proposta libertadora, transformadora e capaz de promover a reinserção do apenado, foram observadas algumas aulas com finalidade de compreender como e em que contexto essas práticas ocorrem. A ideia até o momento foi contextualizar o cenário de atuação da escola prisional. Nesse sentido, pretende-se, agora, caracterizar o espaço utilizado, para completar a composição do cenário.

No quadro de caracterização da Unidade Prisional, solicitei informação sobre os espaços destinados à educação na instituição. Há uma sala de aula, onde fiz registros de observação; outra sala, construída na reforma de 2012 para atender a 2ª etapa, mas, que estava sendo utilizada para visitas íntimas¹¹ e estantes de livros diversos em três alas da prisão, em que os presos têm livre acesso para pegar os livros e realizar suas leituras.

No primeiro dia de observação das aulas fiquei atenta a tudo que pudesse servir de subsídio para a minha pesquisa: conteúdo trabalhado, metodologia adotada, participação dos alunos, disposição dos mesmos na sala e a estrutura física do espaço.

No que concerne à parte física notei que a sala possui um tamanho adequado, possibilitando boa movimentação da professora e dos alunos. O mobiliário e os equipamentos estão em bom estado de conservação e muito limpos, assim como toda a sala, cuja pintura é nova. As imagens¹² seguintes mostram com maiores detalhes a estrutura da sala.

¹¹ A sala sofreu repartições em MDF para servir de quartos para visitas íntimas. Entretanto, no dia em que estava realizando minha observação de número 17, fui informada pela professora, que as visitas íntimas tinham voltado para as celas, pois a sala seria utilizada novamente pela escola, com a implantação do Ensino Médio.

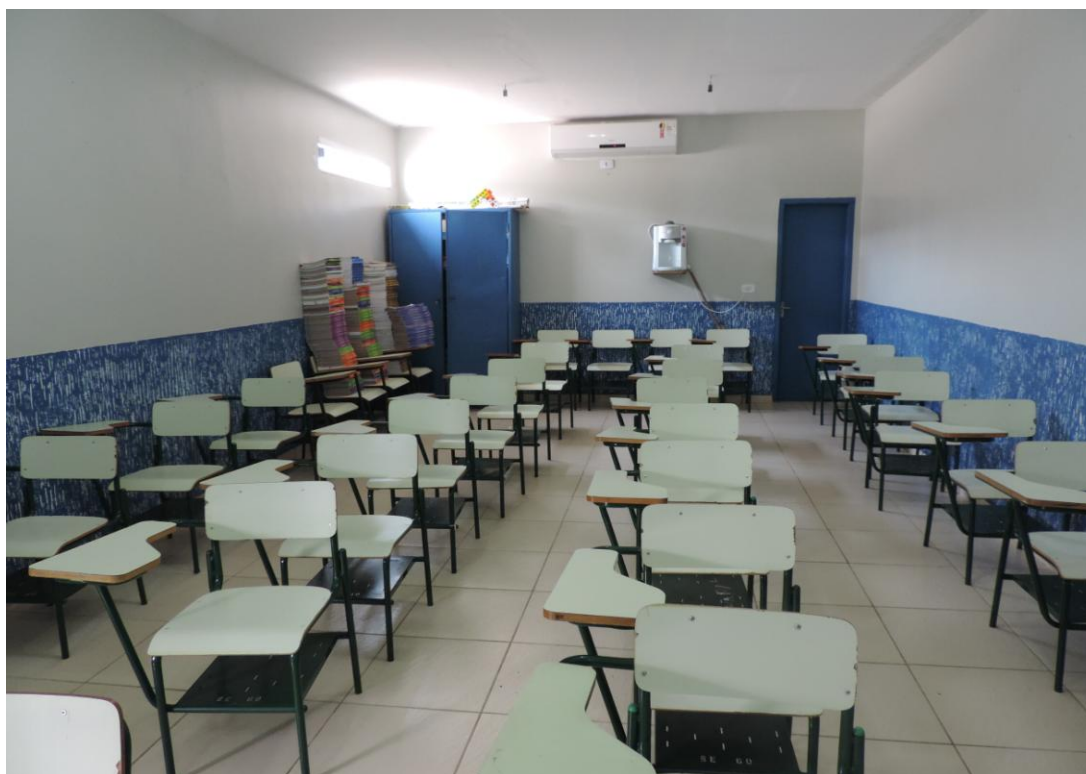
¹² Todas as fotografias utilizadas nesse trabalho foram feitas pela autora, com autorização do diretor da Unidade Prisional.

Figura 7 – Sala de aula da Unidade Prisional de Goianésia



Fonte: Acervo pessoal da autora – out/2015.

Figura 8 – Sala de aula da Unidade Prisional



Fonte: Acervo pessoal da autora – out./2015.

Pelas figuras 7 e 8 é possível visualizar a limpeza da sala e das carteiras e os equipamentos disponíveis, entre os quais, alguns chamam a atenção: uma televisão fixada na parede, um ar condicionado, um bebedouro e uma câmera localizada na parede que fica de frente para os alunos. A porta azul no fundo da sala é um banheiro, aberto apenas no horário do intervalo. Pelo que foi observado a Unidade Prisional oferece condições físicas e estruturais para funcionamento da escola.

Dessa forma, requer que se faça a descrição também, de algumas práticas observadas, a fim de realizar, posteriormente, uma análise da educação ministrada no presídio, na perspectiva de emancipação e reinserção social.

Na busca por esclarecer o cotidiano das turmas prisionais, alguns procedimentos de segurança merecem ser destacados: todos os dias eu e a professora ficávamos na recepção do presídio, até que os agentes conduzissem os detentos para a sala. Uma grade separa a recepção do corredor que sai das celas e leva à sala de aula, sendo possível ver os presos passarem, enfileirados e com as mãos para trás. Durante o intervalo, saímos da sala e os agentes entregam a chave do banheiro para os alunos. Quando a aula termina, nós saímos primeiro e depois os presos são conduzidos para as celas, seguindo em fila e com as mãos para trás. Não fica agente prisional dentro da sala, sendo esta trancada com cadeado no decorrer de toda a aula. Na figura 9 é possível ver o corredor que leva às celas e a grade que separa o corredor da recepção. Na figura 10 vê-se a entrada da sala de aula.

Figura 9 – Porta de entrada da sala, vista por dentro.



Fonte: Acervo pessoal da autora – out./2015.

Figura 10 – Porta de entrada da sala, vista do lado de fora.



Fonte: Acervo pessoal da autora – out./2015

No período matutino as aulas começam às 8h30min e terminam às 11h30min, sendo que, na segunda-feira, dificilmente a professora consegue ir até às 11h, pois é dia de “cobal”¹³ e o movimento lá fora deixa os alunos curiosos em relação ao que vão receber dos seus familiares. No turno vespertino o início é às 14h e término às 17h. Na quinta-feira não há aula, em nenhum turno, pois é dia de visita.

Em todas as aulas observadas, no início as professoras e os alunos fazem a oração do pai-nosso, em pé. A professora do turno vespertino faz também uma reflexão e uma oração espontânea. Em algumas aulas, como nos protocolos 1, 2, 3, 6, 16, foram trabalhados textos reflexivos sobre questões como respeito, amor, honestidade, futuro. Nessas aulas, os alunos participam com comentários pertinentes ao texto e às suas realidades. Um aluno disse que leva os textos trabalhados pelos professores para a cela e lê para os colegas que não estudam, refletindo com eles (PROTOCOLO Nº 1, 2015). Em outra aula, quando a professora foi

¹³ “Cobal” é uma prática institucionalizada que ocorre toda segunda-feira, pela manhã, em que a família do preso é autorizada a levar comida, itens de higiene, roupas, medicamentos, materiais para artesanato entre outras coisas.

recolher os textos trabalhados, um aluno pediu para ficar com um, porque queria levar para a cela e ler com os outros presos (PROTOCOLO Nº 6, 2015).

As turmas são multisseriadas e na 1ª etapa nota-se uma maior disparidade em relação ao nível de aprendizagem. Dessa forma, a professora trabalha com os alunos que estão em processo de alfabetização com uma cartilha e com os demais ela usa os livros didáticos de cada disciplina. Nas dez aulas observadas nessa turma, os procedimentos metodológicos se repetiram: livro didático e cartilha, com as atividades do livro realizadas no caderno e atendimento individualizado, quando solicitado.

Na turma de 2ª etapa, embora também seja multisseriada, não é muito perceptível essa diferença de nível. Os alunos são muito rápidos na resolução de atividades e conseguem acompanhar com facilidade as explicações, favorecendo com que a professora trabalhe da mesma forma com todos, inclusive com o mesmo conteúdo. Em algumas aulas apenas, observei que essa professora utiliza o livro didático dos alunos. Ela sempre leva textos xerocopiados, atividades impressas, livros didáticos que não sejam dos alunos, para pesquisa (PROTOCOLO Nº 10, 2015).

Também percebi que ela consegue fazer um trabalho mais interdisciplinar e sempre explicita os objetivos de sua aula. No protocolo de nº 8 ela trabalhou o conteúdo “Tangram”, a partir do seu conceito e histórico, falou dessa arte na História e na Ciência, trabalhou Matemática e Geometria e finalizou com os alunos montando seus quebra-cabeças, com as peças do tangram. Os alunos participaram entusiasmados e dias depois ainda estavam comentando sobre a aula.

Outra aula que merece destaque está registrada no protocolo nº 17. Para trabalhar literatura de cordel a professora levou uma convidada e apresentou-a como poetisa popular do município de Goianésia. Distribuiu dois textos para os alunos sobre literatura de cordel e explicou o conteúdo, exemplificando e mostrando algumas imagens. A convidada era uma senhora muito simpática, declamou poesias, contou histórias, cantou músicas de sua autoria. Contou uma história em versos, bem longa que segundo ela, tinha decorado há mais de sessenta anos, ainda na infância. Os alunos ficaram atentos e foi perceptível a expressão de encantamento, admiração e respeito por aquela senhora. Aplaudiram muito e pediram para ela voltar outras vezes.

Uma prática observada foi o trabalho com produção de texto. E o que mais chamou minha atenção foi o fato de, geralmente, os temas serem reflexivos, como: “conquistando a liberdade” (PROTOCOLO Nº 3, 2015); “construa com sabedoria” (PROTOCOLO Nº 6, 2015); no protocolo nº 18 a professora levou uma sequência de imagens de um pássaro preso

numa gaiola e trabalhou sobre a liberdade e seu reverso, pedindo uma produção textual com base nas imagens e nas reflexões. Durante a aula acompanhada no protocolo nº 6, a professora incentivou os alunos a escrever, falando da capacidade de cada um e contou-me que um aluno, no ano anterior, tinha ganhado em primeiro lugar, um importante concurso de redação, chamado “Goiás na ponta do lápis”. Alguns dos textos produzidos encontram-se no anexo desse trabalho.

Em relação à participação nas aulas, nas duas turmas observadas, nota-se que eles fazem todas as atividades e prestam atenção às explicações. Na 2ª etapa, percebe-se que os alunos são mais curiosos e questionadores, inclusive em relação a alguns direitos. Desde o início das observações eles reclamavam que estavam sem o lanche da escola. A professora me explicou que a escola prepara lanche também para os alunos da UPG; no entanto, é preciso que um agente prisional busque e, como o presídio está com déficit de agentes, eles tinham parado de buscar, desde o início de agosto. Segundo a professora, ela mesma já tinha levado essa reivindicação até a direção. Na segunda quinzena do mês de setembro os agentes começaram a buscar novamente o lanche.

Outra reclamação constante na 2ª etapa, a partir do protocolo nº 10, é em relação à revista feita pelos agentes prisionais, antes de irem para a sala de aula. Falaram para a professora que tinham que tirar toda a roupa e que muitos estavam pensando em desistir devido a isso. A professora pediu para eles um pouco de paciência pois, segundo ela, com a mudança na direção, alguns ajustes ainda estavam sendo feitos e que esse procedimento de segurança começou porque os agentes tinham encontrado uma faca em uma das celas e como não identificaram o dono, todos os presos passaram a ser vigiados. No protocolo nº 18 foi registrado o momento em que o subdiretor (chefe dos agentes), chegou à porta da sala para cumprimentar e um aluno o questionou sobre esse processo de revista. Ele explicou que é norma geral e perguntou se os agentes estavam fazendo “*chacota*” com eles. Os alunos responderam que não, mas sentem-se constrangidos.

Esse fato me intrigou e, então, perguntei um aluno que estava ao meu lado se esse procedimento de revista era rotineiro e se sempre foi assim. Ele respondeu que não, que começou depois que encontraram a faca em uma cela. Disse que:

é ruim, mas entendo o lado deles; eles têm que ter amor à vida mesmo, eles não sabem o que cada um pode trazer lá de dentro; os inocentes pagam pelos pecadores (PROTOCOLO Nº 18, 2015).

Falou que até pensou em parar de estudar, mas depois achou melhor “*não criar caso*”.

Aqui quanto mais a gente cria caso, pior fica pra gente; também não importo de tirar a roupa não, é tudo homem mesmo. Isso serve até pra gente refletir e não querer voltar mais pra aqui. Quando eu chegar na porta da escola, lá fora, vou lembrar que lá eu não vou ser revistado, não vou passar pelo que passo aqui (PROTOCOLO N° 18, 2015).

A conversa com o aluno remete ao que Onofre (2012) salienta acerca do ambiente prisional: um lugar que despersonaliza o indivíduo, que faz com que o sujeito internalize as normas e regras, como garantia de aceitação e sobrevivência. É oportuno destacar que o cenário da EJA prisional é contraditório, regido pela vigilância e disciplina, em que o professor precisa se posicionar e articular mecanismos que incentivem os alunos a persistirem nos estudos e perceberem a educação como fator de mudanças, de crescimento e de humanização.

Outras práticas e momentos serão retomados ao se estabelecer as categorias de análise e realizar a interpretação dos dados. Até aqui, foram destacados alguns aspectos para caracterizar e contextualizar o cenário em que ocorre a educação de jovens e adultos privados de liberdade no município de Goianésia. Na próxima sessão o objetivo é descrever os sujeitos que fizeram parte da pesquisa, quais sejam alunos e professores da UPG.

3.2.2 Sujeitos da pesquisa: características e percepções

Os sujeitos que fazem parte desse trabalho são os alunos e as professoras da Unidade Prisional de Goianésia, selecionados por estarem diretamente ligados ao processo educativo e às práticas cotidianas da sala de aula. Outros atores poderiam ter sido incluídos, como a diretora da escola, o diretor do presídio, a coordenadora pedagógica; no entanto, o objetivo é analisar como as práticas educativas empreendidas na sala de aula contribuem para a reinserção social dos apenados.

Dessa forma, a intenção é entender o que ocorre no espaço da sala de aula, as percepções dos alunos e professoras sobre educação, sobre ressocialização; as perspectivas de mudanças; a representação que fazem uns dos outros e da escola. Assim, professoras e alunos foram observados e entrevistados na fase do estudo de campo, que ocorreu entre agosto e outubro de 2015. Para preservar a identidade dos sujeitos, garantindo o anonimato, eles são identificados ao longo desse trabalho com siglas e números. A professora da 1ª etapa –

matutino - é identificada por P1¹⁴ e a professora da 2ª etapa – vespertino - como P2. Quanto aos alunos, são vinte ao todo, sendo 11 na 1ª etapa e nove na 2ª etapa. Todos responderam ao questionário de caracterização dos alunos e 15 foram entrevistados. Portanto, como as entrevistas serão retomadas na análise e interpretação dos dados, os alunos entrevistados são identificados, consecutivamente, pela letra A e um numeral, indo de A1 até A15.

O questionário de caracterização dos alunos permitiu chegar a alguns dados e confrontar o perfil dos alunos da 1ª etapa com os alunos da 2ª etapa. As duas turmas são formadas unicamente por discentes do gênero masculino, sendo que os alunos da 2ª etapa são mais jovens do que os da 1ª etapa, conforme pode se observar no quadro seguinte:

Quadro 6 – Comparativo de idade dos alunos da Unidade Prisional

Etapa da EJA	Idade dos alunos	Diferença entre a menor idade e a maior
1ª etapa (1ª ao 5º anos)	24, 37, 38, 38, 42, 46, 47, 50, 50, 56, 73	49
2ª etapa (6º ao 9º anos)	22, 24, 25, 26, 27, 27, 28, 29, 38	16

Fonte: Elaborado pela autora, com base no questionário de caracterização dos alunos, 2015.

É interessante esse comparativo para entendermos o quanto a EJA é diversa, começando pelas gerações que se encontram numa mesma sala de aula. Percebe-se na 1ª etapa que, embora seja formada por alunos mais velhos do que na 2ª etapa, há uma grande disparidade geracional. A diferença de idade entre o aluno mais novo e o mais velho é de 49 anos. Já na 2ª etapa a faixa etária atinge uma média de 20 a 30 anos, o que os aproxima mais. Essa aproximação foi percebida em várias aulas observadas. Há uma grande interação entre os alunos dessa turma, que fazem brincadeiras uns com os outros e com a professora, conversam sobre assuntos diversos e são solidários na realização das atividades escolares, se ajudando mutuamente. Na 1ª etapa também nota-se uma certa interação. Os alunos que estão em nível mais adiantado auxiliam os que têm dúvidas nos exercícios. Mas, percebe-se, principalmente entre os mais velhos, que são justamente os que estão em fase de alfabetização, uma grande

¹⁴ Essa professora também trabalha na 2ª etapa, ministrando a disciplina de Língua Inglesa, com duas aulas semanais, sendo que todas as outras disciplinas (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Ensino Religioso, Educação Artística e Educação Física) ficam a cargo da P2. Por isso, para efeitos dessa pesquisa a P1 é a titular da 1ª etapa e a P2 considerada professora titular da 2ª etapa. Até porque, poucas aulas de Inglês foram observadas.

introspecção na realização das atividades, geralmente, concentrada numa cartilha escolar. As figuras 11 e 12 mostram essa diferença de idade de uma turma para outra e o posicionamento dos alunos na sala.

Figura 11 – Turma da 1ª etapa – período matutino



Fonte: Acervo pessoal da autora¹⁵ - out./2015.

Pela figura 11, mesmo mostrando uma imagem de trás, para preservar a identidade dos alunos, é possível a constatação do que foi salientado no parágrafo anterior¹⁶. Os alunos são mais velhos e ficam, geralmente, numa posição introspectiva, realizando atividades, a maior parte da aula. Os alunos da primeira fila, à esquerda, são os que estão em fase de alfabetização, segundo a professora. O segundo aluno da primeira fila, na figura 11, possui 73

¹⁵ No momento de registro das fotografias, esclareci que seriam fotos do fundo da sala, mas, que mesmo mostrando somente as costas, quem quisesse, não precisaria participar. O mesmo foi falado para a professora. No entanto, ninguém se opôs.

¹⁶ Essa disposição da sala, dos alunos e da professora, não foi proposital para a foto. É assim que ficam dispostos a maior parte do tempo, em todas as aulas observadas.

anos e de acordo com os depoimentos prestados por ele e pela professora nunca tinha frequentado uma escola antes e já consegue produzir textos, sendo que um dos seus textos foi selecionado para ser lido, num programa de rádio.

Figura 12 – Turma da 2ª etapa – período vespertino



Fonte: acervo pessoal da autora - out./2015.

Nessa figura¹⁷ notam-se alguns detalhes que diferencia essa turma da outra e o que não é visível, vou tentar descrever. Além de visualizar que é uma turma mais jovem, pelo posicionamento dos alunos, percebe-se um caráter mais despojado, embora, estivessem concentrados em atividades ou atentos à professora. Nessa turma também se verifica uma maior interação entre os alunos e entre esses e a professora. O que está representado na figura 12 foi observado em quase todas as aulas.

¹⁷ Nessa turma também foi explicado como seriam tiradas as fotografias e, caso alguém se opusesse não precisaria participar. Todos se prontificaram e para minha surpresa pediram para que eu tirasse fotos de frente, porque segundo eles, queriam colaborar com o meu trabalho, pois sabiam que essa pesquisa seria boa para melhorar as suas condições ali. Tive que atender seus pedidos, embora as fotos registradas não serão expostas aqui, por motivos de preservação da identidade dos sujeitos pesquisados.

A interação percebida nessa turma promove sonhos em comum que foram compartilhados em vários momentos e nas entrevistas.

Percebi que é possível estudar e aprender. Porque eu achava que não dava conta de aprender mais; mas eu dou conta. Eu vou continuar meus estudos. Eu vou ser agrônomo.(A11, 2015).

O meu sonho era agronomia, mas vamos ver se ainda vai estar no auge. (A13, 2015).

Querer eu queria mesmo era ser biólogo ou agrônomo. (A14, 2015).

Outra diferença substancial notada por meio do questionário de caracterização é em relação à profissão e ao fato de estarem empregados ou não na época em que foram presos. Na turma da 1ª etapa, todos estavam empregados na época da prisão e as profissões se assemelham: pedreiro (2); pintor (1); operador de máquinas (3); tratorista (1); lavrador (3); vaqueiro (1). Já na turma de 2ª etapa dos nove alunos, seis estavam desempregados e os outros três exerciam atividades informais: um era servente de pedreiro, outro era instalador de ar condicionado e o terceiro especificou somente “ajudante”.

Quando perguntados sobre a escolaridade dos pais, dos alunos da 1ª etapa, três não souberam informar, três informaram que os pais nunca estudaram. Pelas respostas dos demais, quando muito, os pais estudaram até a 4ª série. Na turma de 2ª etapa um aluno informou que a mãe possui ensino superior completo e o pai o ensino médio incompleto; dois alunos escreveram que suas mães pararam no 9º ano, três informaram que suas mães estudaram até a 5ª série, dois disseram que os pais são analfabetos e um não soube informar. Nota-se que o grau de escolaridade dos pais é maior entre os alunos da 2ª etapa.

Nas observações realizadas foi possível perceber que os alunos da 1ª etapa são mais assíduos. Das dez aulas observadas, apenas em três houve falta somente de um aluno. Na 2ª etapa, das nove aulas assistidas, somente em duas estava 100% da turma. Sempre notei a falta de dois ou três alunos, por aula. Entretanto, em todas as aulas observadas, nas duas turmas, ficou nítido o quanto eles se dedicam à aula, desenvolvem todas as propostas, questionam, tiram dúvidas, se ajudam na resolução das atividades. Dos vinte alunos observados, dois apenas, da 1ª etapa, os mais jovens da turma, não demonstram muito interesse em participar das atividades propostas pela professora.

Outro grupo dos sujeitos pesquisados foi o de professoras. Duas professoras trabalham com as turmas da Unidade Prisional e completam carga horária nas turmas que funcionam na

escola regular. As duas responderam ao questionário de caracterização que possibilitou coletar alguns dados importantes para delinear o perfil das professoras e fornecer subsídios para a compreensão das suas práticas. Os quadros a seguir apresentam algumas informações básicas:

Quadro 7 – Caracterização das professoras da UPG

Professora	Idade	Regime de trabalho	Escolaridade	Formação
P1	25	Temporário	Ensino Superior	Licenciatura em Farmácia Bioquímica
P2	38	Efetivo	Especialização	Graduação em História, Matemática e Pedagogia, (cursando Direito). Especialização em Educação Matemática; Administração Escolar e Gestão Escolar Pública.

Fonte: Elaborado pela autora, com base no questionário de caracterização dos professores, 2015.

Quadro 8 – Experiência profissional das docentes da UPG

Professoras	Tempo de docência	Tempo de experiência na EJA	Tempo de experiência na EJA prisional
P1	3 anos	3 anos	3 anos
P2	16 anos	8 anos	7 anos

Fonte: Elaborado pela autora, com base no questionário de caracterização dos professores, 2015.

Pelos quadros é possível inferir que a professora titular da 2ª etapa (P2) possui ampla formação, são três licenciaturas e um bacharelado em andamento; além de ter cursado três especializações *lato sensu*. A professora da 1ª etapa (P1) embora tenha cursado licenciatura, não é específica para a docência no Ensino Fundamental.

Quanto à experiência profissional, principalmente em relação à EJA, enquanto a P2 tem 16 anos na docência, sendo oito deles vinculados à EJA e sete¹⁸ à educação prisional, a P1 possui três anos de experiência docente, com início já na EJA prisional.

Questionadas sobre a formação recebida para atuação na prisão, a P1 respondeu que recebeu uma formação, em Goiânia, no ano de 2014 e a P2 informou a mesma capacitação de 2014 e acrescentou palestras e seminários ocorridos em Goianésia.

Uma das questões da entrevista realizada com as professoras é sobre os motivos de ter escolhido uma escola prisional. Ao que responderam:

Curiosidade, por não conhecer. E, de certa forma, foi um desafio. Foi um desafio muito grande, trabalhar, lecionar dentro de um presídio. (P1, 2015).

Apaixonei mesmo pelo trabalho, por se tratar de um trabalho mais que educacional, muito social e vendo os resultados, quando eu saí da direção eu optei pela sala de aula aqui dentro do presídio para também contribuir com eles, nesse lado educativo e social. (P2, 2015).

Ao questionar sobre como as professoras entendem a escola na prisão, as respostas foram as seguintes:

Eu acho que ela é muito importante, porque muitos ali têm a oportunidade e a chance de aprender que, às vezes, não tiveram na rua. É uma chance também deles se redimirem, porque muitos ali, a gente vê que com o estudo, com a vontade de aprender, muitos mudaram a concepção, querem estudar, têm uns que falam até em se formar. Eu acho que ela é importante sim, pra base deles ali, como ser humano, como cidadão. (P1, 2015).

Um direito deles. Um respeito para com eles enquanto cidadãos. [...] Merecemos o tratamento de igualdade de direito. Então, independente se eles têm a liberdade bloqueada, eles têm o direito à vida escolar deles. Se eles não podem ir até a escola; a escola tem por obrigação vir até eles. (P2, 2015).

O posicionamento político e crítico do professor que trabalha com EJA, de acordo com Gadotti (2000) e, especificamente com a EJA prisional, é de extrema importância, pois o trabalho nos presídios vai além da simples escolarização. Nesse sentido, as falas aqui reproduzidas perpassam pela necessidade de compreensão do papel assumido pelas professoras que atuam na Unidade Prisional.

¹⁸ A professora considerou dentro desses sete anos, o tempo em que ela ficou na gestão da escola, que, segundo ela, embora não estivesse em sala de aula, acompanhava todo o processo educativo.

Esse tópico do capítulo se propôs a realizar uma descrição dos dados coletados, a partir da caracterização e contextualização do cenário que envolve a EJA prisional em Goianésia e dos sujeitos envolvidos diretamente com a educação nesse contexto privativo de liberdade. Doravante, são formadas as categorias de análise e interpretados os dados, a fim de compreender as percepções e concepções de alunos e professoras sobre educação e reinserção social e responder ao problema que instiga essa pesquisa.

3.3 A educação na UPG: compreensões e significados

A educação de jovens e adultos em contextos privativos de liberdade precisa ser pensada a partir dos sujeitos que estão envolvidos diretamente com o processo, ou seja, alunos e professores. O objetivo foi dar a perceber a relevância do ensino ministrado nas prisões e os caminhos para que se efetive uma política educacional que, realmente atenda ao direito e às necessidades das pessoas presas.

Nesse estudo foi utilizada a técnica de análise de conteúdo para análise e interpretação dos dados, seguindo as orientações de Franco (2012). Segundo a autora, a análise de conteúdo parte sempre de uma mensagem, o que possibilita ao pesquisador realizar inferências a partir dos elementos que a compõem. Para que se realizem as inferências é preciso valorizar todo o contexto e ficar atento aos detalhes.

Segundo Franco (2012, p. 32), “a inferência é o procedimento intermediário que vai permitir a passagem, explícita e controlada, da descrição à interpretação”. Para que isso ocorra, os dados da mensagem devem ser relacionados e ligados por alguma teoria. A autora salienta que toda análise de conteúdo requer comparações e relações com abordagens teóricas.

A fim de chegar à fase de comparações e análise foi elaborado um esquema que garantisse o desenvolvimento das próximas operações, percorrendo o caminho indicado por Franco (2012) e chamado de pré-análise. Foi feita então, o que a autora denomina de “leitura flutuante”, ou seja, estabeleceu-se contato com os documentos, textos e mensagens “deixando-se invadir por impressões, representações, emoções, conhecimentos e expectativas” (FRANCO, 2012, p. 54). O esquema ou tabela de análise se encontra nos apêndices e facilitou a visualização dos dados e a elaboração de um plano de análise.

Foram copiados recortes das entrevistas para levantamento dos índices e indicadores, de acordo com as menções explícitas observadas. Um índice tem “mais importância para a análise dos dados, quanto mais frequentemente for mencionado, neste caso, o indicador

correspondente será a frequência observada acerca do tema em questão” (FRANCO, 2012, p. 60).

A partir do levantamento dos indicadores foram formuladas as categorias de análise. Para Franco (2012, p. 65), as categorias “emergem da fala, do discurso, do conteúdo das respostas e implicam constante ida e volta do material de análise à teoria”, e isso leva à formulação de vários tipos categóricos, que vão se aproximando e se reagrupando até chegar à versão final. Seguindo essa orientação, a partir do levantamento dos índices e indicadores, foram formados 23 conjuntos categóricos que se reagruparam de acordo com as aproximações, chegando a uma síntese de três categorias. Esse processo foi construído em forma de esquema, utilizando uma tabela de análise, que pode ser visualizada nos apêndices da pesquisa.

As três categorias consolidadas são: 1) escola e conhecimento, 2) práticas pedagógicas e relação professor-aluno e, 3) educação, mudança e reinserção social. Para análise dessas categorias busquei subsídios nos protocolos de registro das observações, diário de campo, nas entrevistas e nas teorias que fundamentam esse trabalho, relacionando e fazendo comparações entre pontos comuns ou divergentes.

Consolidei a categoria intitulada “escola e conhecimento” a partir das aproximações e frequência com que os entrevistados expressam questões ligadas à aprendizagem escolar, à leitura, à escrita, ao interesse que a escola prisional despertou nos alunos para obterem mais conhecimentos e ao tempo que têm se dedicado aos estudos. Os protocolos de registro também contribuíram para o adensamento dessa categoria, tendo em vista que, durante as observações, ficou bastante latente o quanto são curiosos e percebem a escola como lugar de conhecimento. Libâneo (2015, p. 2) defende que “as escolas existem para o propósito específico de promover a aquisição de conhecimentos”, dessa forma, nessa categoria analisei se a escola prisional tem cumprido sua função de difundir o conhecimento sistematizado.

A segunda categoria foi definida a partir da avaliação que os entrevistados fizeram das práticas pedagógicas utilizadas, da forma como professores e alunos se veem e das observações realizadas nas aulas, o que facilitou a percepção de que as práticas adotadas pelas professoras e a interação que ocorre entre docentes e discentes influenciam diretamente no processo ensino-aprendizagem. Assim, durante os reagrupamentos, práticas pedagógicas e relação professor-aluno se aproximaram, constituindo uma única categoria de análise, por entender, conforme assevera Candau (1990), que o processo ensino-aprendizagem é multidimensional, sendo que todas as suas dimensões precisam estar muito bem articuladas.

A última categoria “educação, mudança e reinserção social” emergiu dos relatos de alunos e professores da UPG no que tange às perspectivas de mudança, reflexão e (re)socialização propiciadas pela educação e pela escola em funcionamento no presídio. Por meio de reagrupamentos foi possível chegar a essa categoria, cuja análise foi subsidiada por abordagens teóricas apresentadas nos capítulos anteriores, especificamente no que diz respeito à educação emancipatória que, segundo Adorno (1995), deve ser marcada pela contradição e resistência.

A seguir são apresentadas as três categorias consolidadas que, seguindo as orientações de Franco (2012), surgiram das respostas, das observações, enfim, dos dados coletados e agora são analisadas e interpretadas à luz do referencial adotado no estudo.

3.3.1 Escola e conhecimento

Essa categoria propõe uma reflexão acerca da função da escola e, especificamente, da escola em funcionamento na UPG. Emergiu das respostas e percepções que os sujeitos da pesquisa demonstraram em relação ao papel que a escola desempenha em suas vidas. Uma das questões suscitadas está relacionada à escola enquanto lugar de conhecimento científico, acumulado e sistematizado.

Em artigo recente, Libâneo (2015) traz uma questão intrigante: para quê servem as escolas? Principalmente as que são voltadas para a população pobre? Aqui eu incluo a população prisional, composta, em sua maioria, por homens, pobres e negros, comprovadamente mostrado nesse estudo. No decorrer de seu texto, Libâneo (2015) mostra como as políticas educacionais no Brasil, ligadas aos organismos de financiamento, como o Banco Mundial, deturpam as finalidades da escola pública, que se encontra hoje, muito mais como lugar de acolhimento do que de conhecimento. O autor defende “um currículo assentado na formação cultural e científica em interconexão com as práticas socioculturais” (LIBÂNEO, 2015, p. 3).

Nessa defesa do papel da educação, inserida na contradição a que se impõe a sociedade capitalista, Saviani (2001) salienta que é preciso um engajamento social para garantir à classe trabalhadora um ensino de qualidade. “Trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares” (SAVIANI, 2001, p. 42).

O conhecimento ou o aprendizado aparece nos dados como uma das razões que levaram os presos a procurar a escola. Questionados sobre os motivos de terem começado a

estudar na prisão os entrevistados A3, A4, A5, A7 e A8 responderam que foi a “*vontade de aprender mais*”. A professora que trabalha na 1ª etapa da EJA, correspondente ao Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano, também acredita, que além da remição, esse é um dos fatores:

Pela remição e, principalmente os mais velhos, pela vontade de aprender, porque muitos não sabiam nem ler e nem escrever. (P1, 2015).

De acordo com Vygotsky (1991), a aprendizagem escolar oferece elementos novos no processo de desenvolvimento humano. A escola tem uma importância vital na formação dos conceitos científicos, promovendo o acesso ao conhecimento sistematizado, o que se diferencia dos conceitos espontâneos adquiridos nas vivências e experiências cotidianas. Os alunos da UPG parecem compreender essa diferença ao especificar que a escola os possibilita “*aprender mais*”, tendo em vista que, por serem adultos e terem passado por várias experiências, adquiriram, ao longo da sua vida, saberes diversos. No entanto, percebem que há aprendizados, que só podem ser encontrados na escola.

Libâneo (2012) endossa essa ideia e, ao discutir os objetivos e funções da escola pública, enfatiza que cabe à escola “assegurar a todos, em função da formação geral, os saberes públicos que apresentam um valor, independente de circunstâncias e interesses particulares” (LIBÂNEO, 2012, p. 25). Assim, estaria garantindo uma educação de qualidade para todos, indistintamente.

A partir dessa concepção, pude notar tanto nas entrevistas quanto nas observações das aulas, que os alunos valorizam a escola prisional e a veem como uma possibilidade de resgatar o tempo não dedicado ao estudo extramuros. Destacaram, inclusive, que como têm mais tempo na prisão para estudar, acabam se dedicando mais aos estudos.

Lá a gente estudava e não tinha o tempo pra gente aprender as coisas igual a gente aprende aqui (A2, 2015).

Alguns alunos fizeram a relação do conhecimento com perspectivas de conquistas pessoais e profissionais. As falas, a seguir, permitem realizar uma análise de que a partir da educação, enquanto conhecimento, alguns sonhos e projetos podem ser realizados.

Educação é tudo na vida das pessoas. Sem ela a gente não consegue nada. (A7, 2015).

Educação pra mim são portas abertas. Sem educação hoje, o caminho é esse que nós encontramos aqui e, quando a pessoa tem um conhecimento maior as portas se abrem. (A13, 2015).

Porque se a gente não tiver leitura, a gente pratica muitas coisas que não são agradáveis. (A2, 2015).

Nessa última citação o aluno entende leitura como o estudo formal e, é possível compreender que, na sua visão, a educação ajuda no processo de humanização e socialização. Pereira e Pedro (2009) enfatizam que a educação é um processo amplo, que mobiliza todas as potencialidades humanas, sendo importante, dessa forma, uma aproximação entre ética e o processo educativo. “A formação da personalidade é, pois, o desafio mais importante a que nos abrem as novas exigências da educação, nos dias de hoje, cabendo à escola um papel fundamental nessa tarefa” (PEREIRA; PEDRO, 2009, p. 105). Os autores salientam ainda que ética não é simplesmente obedecer a regras morais ou ficar condicionado, mas, por meio dela, o sujeito adquire capacidade crítica e discernimento.

Na fala, a seguir, nota-se percepções semelhantes às que foram expressas anteriormente pelos alunos. A escola é vista como oportunidade de escolher outros caminhos, longe do crime.

Porque a escola hoje abre um caminho diferente na vida da gente. Diferente do caminho que a gente segue. (...). Aqui a gente tem a oportunidade de retomar os estudos pra quando a gente sair, continuar de onde parou. (A13, 2015).

Libâneo (2015, p. 23) salienta que a escola que se dedica a uma educação de qualidade deve assegurar “condições para que todos os alunos se apropriem dos saberes produzidos historicamente e, através deles, possam desenvolver-se cognitivamente, afetivamente, moralmente”. Os relatos dos alunos denotam que eles acreditam no conhecimento escolar como fator de desenvolvimento moral e afetivo, bem como nas condições de empoderamento propiciadas pela aprendizagem escolar.

Encontrei evidências para essa análise no reagrupamento dos índices e microcategorias, em que a escola da prisão aparece como possibilidade de aquisição do conhecimento sistematizado. Ao analisar as respostas sobre o que representava a escola prisional para os sujeitos pesquisados, emergiram nove índices que se aproximam da ideia presente nessa categoria, ou seja, a escola como lugar de sistematização e difusão dos saberes científicos e culturais acumulados historicamente.

Alunos e professoras relataram a importância desse espaço na prisão para a aprendizagem de conteúdos e também como oportunidade de continuar os estudos. Enfatizaram que a escola oferece condições para demonstrarem suas capacidades e deixaram nítido que o ensino ofertado na UPG promove a reflexão e a formação de pensamento.

Eles querem mostrar a capacidade do reeducando também. (A9, 2015).

Aqui a gente vai estudando e já vai pondo o cérebro pra pensar, refletindo. (A12, 2015).

Nós estamos tendo essa oportunidade de estudar aqui, renovando nossos estudos e aprendendo outras coisas que a gente não sabia. (A13, 2015).

Nós buscamos pôr as aulas, o mais semelhante possível da escola regular, trazendo o ensino de forma mais prazerosa possível (...) pra que eles possam realmente ter os mesmos direitos de estudantes como tem os alunos do regular. (P2, 2015).

Com a realização das entrevistas, foi possível fazer algumas inferências acerca das compreensões e significados que a educação assume nesse espaço. Como as professoras em atuação no presídio trabalham, também, nas turmas regulares, senti necessidade de entender como elas diferenciam os dois contextos e, para minha surpresa, apesar dos desafios apontados, as professoras sentem-se mais realizadas e motivadas na UPG do que nas turmas que funcionam no prédio da escola, principalmente, porque no presídio, elas notam a vontade dos alunos em aprender, em buscar mais conhecimento e, em entender os conteúdos, conforme pode se perceber nas falas abaixo:

Os reeducandos são mais interessados, procuram perguntar mais, procuram investigar mais o conteúdo e na escola não. Na escola eu acho que os alunos são muito desinteressados. Eles têm a oportunidade de estudar e não querem. E eles (os presos) não tiveram a oportunidade de estudar e agora estão tendo, apesar da idade. Estão ali todos os dias, dão valor ao estudo. (P1, 2015).

A professora da 2ª etapa também expressou que existe uma diferença muito grande em relação ao interesse e participação nas atividades. Segundo ela, os alunos da UPG são bem mais envolvidos com os conteúdos e curiosos (PROTOCOLO Nº 06, 2015). Em sua entrevista, reconhece o desafio da docência na prisão, mas demonstra realização com sua prática:

Aqui nós enfrentamos um grande desafio porque estamos mexendo com pessoas que têm um histórico difícil e aqui a bagagem deles é muito grande. Eles passam por tensões pelo ambiente, pelo regime prisional e nós convivemos com esses desafios diariamente. (...) Eu vejo aqui como um presente de Deus. Uma oportunidade que a gente tem de, além de ser educadora, fazer um trabalho social. (P2, 2015).

Pereira e Pedro (2009) defendem que um educador ético deve semear a solidariedade e o comprometimento mútuo. Para eles, a escola é o lugar de construção de um mundo melhor e mais justo. “Somente uma profunda sensibilidade ética poderá despertar no ser humano comportamentos construtivos gerados pela bondade, prudência, solidariedade, justiça, autonomia e liberdade” (PEREIRA; PEDRO, 2009, p. 107).

Indaguei também os alunos sobre a diferença entre a escola extramuros e a escola prisional e notei que, pelas respostas, eles se sentem mais acolhidos e, desenvolvem melhor a aprendizagem dos conteúdos na UPG, sendo que, a maioria, reconhece que não valorizava a educação recebida.

Tem a diferença que lá fora eu não aprendi quase nada. Aqui eu aprendi muitas coisas. Desenvolvi bastante minha leitura. (A5, 2015).

Aqui dentro a gente tem mais cabeça pra pensar do que lá na rua. Então eu acho que essa escola aqui dentro, está sendo muito melhor pra mim do que lá na rua. (A6, 2015).

Lá eu não tinha muito interesse em estudar não. Achava as matérias difíceis. Aqui a professora explica até a gente aprender. (A7, 2015).

Pelas falas depreende-se que a questão da não valorização da educação recebida na escola extramuros, vai além do simples desinteresse. Note-se que eles não tinham perspectivas de aprender e que os professores não conseguiam sanar suas dificuldades, diferente do que ocorre na escola da prisão, em que o foco é o aprendizado, pelo que se percebe na última fala. Para Vygotsky (1991), a aprendizagem ocorre mediante a interação do sujeito com o universo histórico-cultural, mediada por outros sujeitos. Se não ocorre essa mediação, a aquisição do conhecimento e o interesse do aluno ficam prejudicados.

Em relação à aprendizagem, o autor afirma que o desenvolvimento humano ocorre por meio da “relação entre as bases biológicas do comportamento e as condições sociais” (VYGOTSKY, 1991, p. 103). Entretanto, as estruturas superiores que, segundo o autor, se relacionam ao processo de desenvolvimento cultural, são as que efetivamente determinam o movimento do conhecimento. De acordo com Vygotsky (1991), esses processos mais

complexos, somente são formados pela aprendizagem e acentua que as funções psicológicas superiores são inerentes ao ser humano e estão articuladas ao processo de linguagem, memória e planejamento.

Durante as entrevistas muitos alunos destacaram, entusiasmados, como desenvolveram a leitura e a escrita a partir da frequência escolar. À primeira vista, ao abordar a questão da leitura e da escrita no ensino prisional pode-se levantar a hipótese de que o currículo trabalhado seja puramente instrumental, ou seja, baseado no ensino de conteúdos mínimos. No entanto, se pensarmos no que representa aprender a ler e a escrever, para um adulto que nunca havia frequentado uma escola, ou que dela tinha evadido antes de ser alfabetizado, entendemos que esses conteúdos marcam o caminho para novos conhecimentos, conforme foi lembrado por alguns alunos:

Trouxe pra mim não só a leitura, mas também outros conhecimentos. (A5, 2015).

Ajuda demais os presos a aprender mais, ler, escrever e procurar mais conhecimento, uma vida melhor lá fora. (A8, 2015).

A preocupação com a leitura e escrita é constante e geral. Percebi isso em várias aulas. No registro de aula nº 6 um aluno pediu para a professora corrigir um texto seu e disse que vai melhorar na escrita, que tem um dicionário na cela e fica lendo e verificando as palavras com as quais tem dúvida. A professora fez um reforço positivo, falando da importância do dicionário para corrigir a grafia e aprender palavras novas. Nessa mesma aula, outro aluno perguntou à professora se poderia comprar um caderno de caligrafia para melhorar a letra e fazer atividades de escrita na cela (PROTOCOLO Nº 6, 2015). Aprender a ler e escrever para eles é libertador, abre novas possibilidades e permite que desenvolvam conceitos mais elaborados, além de ser um desejo demonstrado por muitos.

No primeiro dia que fiz observação, um aluno me pediu para escrever um ofício, para ele mandar para o juiz solicitando um advogado público para recorrer de sua sentença. Disse-me que não conseguia escrever corretamente e com as palavras certas (PROTOCOLO 1, 2015). Nesse dia, uma pastora que evangeliza no presídio foi até a porta da sala para buscar as cartas que eles escrevem para levar ao fórum ou para familiares. Compreendi, então, que um dos motivos da preocupação com a escrita e a leitura é estabelecer comunicação com o mundo externo, o que é endossado nos estudos de Onofre (2012).

Ao questionar os alunos sobre os motivos que os levaram a frequentar a escola, dos 15 entrevistados apenas dois citaram a remissão como um dos fatores; os demais destacaram questões como melhorar a leitura e aprender coisas diferentes. As citações a seguir expõem alguns dos motivos acentuados.

[...] Porque eu tinha pouca leitura. Quase não sabia ler e aqui eu desenvolvi a minha leitura. (A5, 2015).

Aprender mais, buscar uma vida melhor, porque sem estudo fica difícil conseguir as coisas. (A7, 2015).

Vontade de aprender mais, adiantar meus estudos. (A8, 2015).

Para Vygotsky (2009), o ensino precisa oferecer ao aluno o que ele ainda não conhece e não tem condições de aprender sozinho, posto que, “a natureza do próprio desenvolvimento transforma-se de biológico para o sócio-histórico. O pensamento verbal não é uma forma natural de comportamento, inato, mas é determinado pelo processo histórico-cultural”. (VYGOTSKY, 2009, p. 63).

Analisando essa categoria, foi possível concluir que os alunos e professores em atuação na UPG identificam a escola como lugar de aprendizagem, de conhecimento elaborado, de reflexão e formação do pensamento, o que nos permite inferir que a educação ofertada no presídio de Goianésia vem trabalhando numa perspectiva progressista e, embora nenhuma das professoras tenha mencionado qual tendência pedagógica norteia os seus trabalhos, nota-se que tentam cumprir o papel de difusão do conhecimento, atendendo a realidade dos jovens e adultos que se encontram privados de liberdade.

Vygotsky (1991) destaca que o ensino contribui para a aquisição de conceitos elementares no desenvolvimento intelectual, é responsável pela aprendizagem significativa e permite ao sujeito o acesso ao conhecimento acumulado historicamente e, ao mesmo tempo, lhe dá possibilidades de intervir em seu meio social. Dessa forma, de acordo com Libâneo (2015, p. 25), “o conhecimento teórico-científico e os procedimentos mentais (conceitos) abrem a possibilidade real de que os alunos, ao retornarem à prática social cotidiana e local, os utilizem para atuar na modificação das suas condições de vida”.

Na observação da aula de protocolo nº 2, a professora trabalhou um texto na disciplina de Língua Portuguesa que tratava sobre o conhecimento, a importância de se ter conhecimento para atuar no mundo; os diversos tipos de conhecimento e como questionar. Considerei muito interessante o conteúdo selecionado e a forma interdisciplinar, pois além do

texto em Língua Portuguesa, na mesma aula, a professora trabalhou um texto de Geografia, que abordava a questão da investigação, fazendo um paralelo com o texto anterior. Para Freire (2000), um professor progressista, que incorpora uma postura política, precisa instigar o aluno, permitindo que ele encontre significado nos conteúdos e reflita sobre a sua realidade, podendo provocar mudanças consideráveis no seu meio e em suas relações.

3.3.2 Práticas pedagógicas e relação professor-aluno

A segunda categoria se refere à importância da interconexão entre as práticas que os professores utilizam e a sua relação com os alunos no desenvolvimento do ensino e da aprendizagem. Essa categoria se manifestou durante as observações nas quais pude constatar o quanto as práticas pedagógicas e a forma como alunos e professoras se relacionam influenciam diretamente no interesse, na participação e na aprendizagem dos alunos. Depois, com as entrevistas, isso foi confirmado e, no levantamento dos índices, surgiram vários indicadores que conduziram para essa categoria. “Os próprios efeitos educativos dependem da interação complexa de todos os fatores que se inter-relacionam nas situações de ensino” (ZABALA, 1998, p. 15).

Nos primeiros capítulos utilizei o termo “prática educativa” para contextualizar o problema que norteia a pesquisa e por entendê-la enquanto prática social presente em várias instituições, embora, o que se configura como objeto desse estudo, seja o processo educativo escolar voltado para educação de jovens e adultos em privação de liberdade. Nesse capítulo e, especificamente nessa categoria, utilizo o termo “práticas pedagógicas”, por compreender que “práticas educativas” ocorrem numa amplitude que extrapola o fazer da sala de aula, podendo envolver fatores e atores diversos no contexto escolar. Libâneo (2003, p. 76) em sua pedagogia crítico-social dos conteúdos compreende “o ato pedagógico como encontro do aluno com a cultura socialmente construída, pela mediação do professor e das situações pedagógicas”.

No processo de categorização ficou muito nítido que é o “fazer pedagógico” do professor e sua relação com os alunos que definem o desenvolvimento educacional na UPG, pois, em nenhum momento das observações percebi a presença e/ou influência de outros atores educativos na condução e nos resultados do ensino ministrado na Unidade Prisional. Algumas vezes, o diretor do presídio visitou a sala de aula e foram relatados pelas professoras, momentos de conversa com ele sobre questões burocráticas da turma, nada que influenciasse diretamente no processo ensino-aprendizagem.

Entende-se, com base em Libâneo (2015), que a escola destinada aos pobres vem assumindo inúmeras funções assistencialistas e se esquecendo de sua principal missão, que é a missão pedagógica. E, para que essa missão esteja em primeiro plano, é preciso uma interconexão entre todos os agentes educacionais, desde os professores, coordenadores, diretores até os secretários de educação. Entretanto, diante das atuais políticas educacionais, percebe-se que o “fazer” isolado do professor em sala de aula, determinado pela sua postura política é que tem feito a diferença e permitido a formação do pensamento crítico e das capacidades mentais, por meio do ensino de conteúdos.

Libâneo (2003) destaca que o objetivo principal da escola é a difusão do saber, de maneira que este se vincule às realidades sociais. Para tanto, é necessário que os métodos de ensino “favoreçam a correspondência dos conteúdos com os interesses dos alunos, e que estes possam reconhecer nos conteúdos o auxílio ao seu esforço de compreensão da realidade” (LIBÂNEO, 2003, p. 40).

O primeiro indicativo de que as práticas pedagógicas utilizadas na UPG resultam numa aprendizagem significativa e influenciam na permanência dos alunos na escola, inclusive com perspectivas de continuidade nos estudos pós-cárcere, surgiu no levantamento dos índices contidos nas entrevistas que questionavam sobre a diferença entre a escola extramuros e a escola prisional. Desse levantamento derivou a microcategoria “melhor aprendizagem mediada pelas professoras”, o que pode ser fundamentado nas falas a seguir:

Aqui é pouca gente, a professora explica melhor quando a gente não entende. (A8, 2015)

Porque aqui o aprendizado é melhor. Aqui a gente consegue aprender mais do que lá na escola de fora. (A10, 2015).

Aqui as professoras ensinam, se a gente tiver uma dúvida, elas vêm e ensinam de novo e o tanto de vez que a gente tiver dúvida ela vai ensinando pra nós. (A11, 2015).

De acordo com Pereira e Pedro (2009, p. 102), “o homem só se torna homem através da aprendizagem e esta, só se faz com os outros homens, na vinculação intersubjetiva com outras consciências”. Nessa microcategoria foram destacados índices como: “melhor aprendizado”, “a professora explica melhor”, “as professoras tiram as dúvidas”, “metodologias diversificadas”, “planejamento flexível”, o que permitiu a compreensão de que, pela mediação das professoras, o conhecimento se torna acessível, o que desperta mais curiosidade e vontade de aprender nos alunos, pois muitos destacaram que desejam continuar

seus estudos ao deixarem a prisão. Para Vygotsky (1991), a aprendizagem é construída por meio da interação do indivíduo com seu meio sócio-cultural e, especificamente no ensino escolar, mediado, principalmente, pela figura docente.

A maioria mostrou interesse em continuar estudando, inclusive, com perspectivas de chegar ao ensino superior, o que foi percebido, principalmente, nas entrevistas realizadas com os alunos da 2ª etapa e, nas observações realizadas nessa turma. Percebi que por serem mais jovens carregam ainda muitos sonhos e expectativas. A escola é o lugar por excelência de conceber novos horizontes; de acordo com Libâneo (2015, p. 4), promove a inclusão social e a democratização da sociedade, “cabendo-lhe propiciar os meios da apropriação dos saberes sistematizados constituídos socialmente, como base para o desenvolvimento das capacidades intelectuais e a formação da personalidade, por meio do processo ensino-aprendizagem”.

Eu cheguei a pensar que por eu ser maior de idade, eu nunca ia chegar onde cheguei hoje no meu grau de escolaridade. Eu vou continuar. Não só quero, como eu vou continuar. (A9, 2015).

Eu tinha um sonho de voltar a estudar e não dava conta, agora aqui foi o primeiro passo. Lá fora eu vou continuar e fazer uma faculdade. (A11, 2015).

Quero terminar. Quero fazer uma faculdade. (A13, 2015).

Já entre os alunos mais velhos não vislumbrei muitos planos ligados ao estudo pós-cárcere. Quando falaram em continuidade, as perspectivas estão relacionadas às possibilidades de emprego imediato e profissionalização. Também salientaram as dificuldades de conciliar emprego e estudo, como pode se perceber em algumas falas.

Porque a gente já está velho. Não dá conta disso mais não. E além disso minhas vistas não prestam mais. Quando eu sair daqui vou direto é pra igreja. [...] (A1, 2015).

Eu quero aprender mais, para conseguir um emprego melhor. Porque com estudo a gente tem chances de ter emprego. (A2, 2015).

Se eu der conta, eu estou pensando em fazer um curso de técnico agrícola, porque eu toquei roça muito tempo. (...). Se eu passar é mais fácil de arrumar emprego. (A4, 2015).

Por causa do meu trabalho, às vezes, passa do horário. Eu não tenho certeza que vou voltar a estudar. Mas gostaria de continuar meus estudos lá fora. (A5, 2015).

Sim. Porque eu acho que os estudos vão me ajudar a ter uma vida melhor. Conseguir emprego, ajudar a minha família. (A7, 2015).

Em relação às metodologias utilizadas pelas professoras, mesmo sem conseguir elaborar conceitos, nota-se que os alunos reportam às práticas de seus docentes de maneira positiva. Expressaram que as professoras atendem às dificuldades de cada um e avaliaram suas metodologias como “ótimas”, “boas”, “diferentes”, “claras”.

No entanto, inferi que falta aos professores esclarecer melhor os objetivos da sua aula e quais metodologias serão utilizadas para alcançá-los, a fim de que os alunos possam compreender a abrangência de seu fazer pedagógico e diferenciar todos os componentes do processo de ensino. Ao questionar sobre as práticas de ensino adotadas pelas professoras, os alunos não conseguiram prestar muitas informações. Não souberam diferenciar metodologia de recursos didáticos e nem conseguiram especificar quais práticas são mais adotadas pelas professoras, confundindo-as com as disciplinas curriculares. De acordo com Candau (1990), a prática pedagógica precisa é processual e articula objetivos, disciplina, avaliação, relação professor-aluno, assumindo sempre uma perspectiva político-social.

Entretanto, com todas as dificuldades de conceituação e diferenciação, constata-se que os alunos têm a percepção de que as práticas das professoras são e precisam ser diferenciadas, de acordo com as dificuldades de cada um, embora, não tenham conseguido expressar quais são essas práticas.

Comigo é assim, eu não mexo com esse negócio de quadro, porque eu tenho problema de vista e muito. Aí ela sempre passa pra mim é nos cadernos. Eu digo a ela: oh, pra mim não basta passar no quadro, que eu não enxergo. (...). Sempre ela passa no caderno. Ela é excelente. (A1, 2015).

Aqui é dividido, uns tem uma boa leitura, outros tem a escrita melhor, aí elas vão procurando atender, se eu tenho dificuldade na matemática, ela trabalha mais a matemática, se eu tenho mais dificuldade no português ela procura especializar mais no português pra gente tá desenvolvendo.

Elas usam muitas coisas, mas passam tarefas no quadro, no caderno, porque cada um está numa série. (A8, 2015).

Mesmo não demonstrando muita segurança para falar de práticas pedagógicas, os alunos conseguiram se lembrar de alguns momentos e identificar metodologias utilizadas pelas professoras, o que denota que elas costumam diversificar suas aulas. Percebi isso realmente durante as observações e registrei no diário de campo.

Na categorização foram enumeradas algumas práticas que são mais adotadas pelas professoras. Na listagem apareceram recursos didáticos como: massa, palito, jogos, quadro, livros, textos reflexivos, recortes de revistas, artigos da internet, gibis, dentre outros. Além dos recursos, os alunos enfatizaram que as professoras sempre levam “coisas novas e variadas”. Essa listagem se originou das entrevistas e das observações e formaram uma microcategoria que posteriormente foi agrupada nessa categoria em análise. Nas respostas a seguir é possível conhecer algumas metodologias citadas:

As professoras explicam muito bem, passam muitas tarefas pra gente fazer e aprender. Usam livros, quadro, textos pra gente refletir. (A7, 2015).

Muito boas. Trabalham com massa, palito, em matemática usa o tangran. Tem várias formas que elas usam aí pra dar aula, explicar melhor pra nós. Tudo que elas usam aqui, elas deixam bem claro, e a gente entende bem e aprende. (A11, 2015).

Métodos tradicionais. Quadro, livros, as matérias normais e um esforço maior também com a gente. Estímulo, como jogos. (A13, 2015).

Coisas novas, diferentes. Livros, textos. (A15, 2015).

Pelas respostas, e de acordo com as observações realizadas, percebi que os recursos mais utilizados são quadro, giz, caderno e livro didático. Como observei aulas nas duas turmas e com as duas professoras, notei que a P2 utiliza outros recursos e procura diversificar sua metodologia, passando da aula expositiva para a pesquisa em livros paradidáticos, interpretação de imagens e letras de músicas, palestra com convidados e outras coisas. Também na 2ª etapa, turma que a P2 atua, a participação e curiosidade dos alunos são mais perceptíveis. Já a P1, geralmente se limita ao caderno e livro didático, com aulas expositivas. Para Zabala (1998, p. 53), “as diversas metodologias ou formas de ensinar, os tipos de atividades, mas, sobretudo sua maneira de se articular, são um dos traços diferenciais que determinam a especificidade de muitas propostas didáticas”.

Entende-se que as práticas pedagógicas adotadas pelas duas professoras atendem às expectativas dos alunos e garantem que o processo ensino-aprendizagem tenha resultados positivos, como pôde ser constatado nas respostas. De acordo com Vygotsky (1991), a

mediação pedagógica é importante para o desenvolvimento intelectual, promovendo conhecimentos que não são adquiridos naturalmente. “As mudanças no modo de ser e de agir decorrentes de aprendizagem dependem de mediação do outro pela linguagem, formando dispositivos internos orientadores da personalidade” (LIBÂNEO, 2012, p. 26).

O diferencial nessas práticas é a preocupação dos alunos e professoras com a aprendizagem, o que pode ser subentendido nas respostas, quando os entrevistados expressam que as professoras ensinam até sanar todas as dúvidas. E que o atendimento é individualizado, de acordo com as necessidades e dificuldades de cada aluno.

Oportunamente convêm lembrar que esse trabalho concebe a prática educativa como intencional, não neutra e de caráter político, de acordo com os estudos de Libâneo (2003), Candau (1990), Freire (1996), e outros. Ainda que muitos professores não consigam fundamentar a sua prática, ela está envolta em concepções e intencionalidades. O docente que atua no ambiente prisional precisa ter comprometimento político e social, se configurando como agente de transformação.

O ato pedagógico constitui-se, assim, de uma relação entre o aluno e as matérias de estudo, mediadas pelo professor, a quem cabe garantir os efeitos formativos desse encontro. Com isso se quer dizer que o ato pedagógico não se dá ao acaso: ele exige um trabalho docente sistemático, intencional, planejado, visando introduzir o aluno nas estruturas significativas dos conteúdos, selecionado em termos de finalidades formativas. (LIBÂNEO, 2003, p. 123).

Trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos no contexto prisional requer um pensar constante sobre a diversidade e os direitos humanos, de forma que a ação educativa possa surtir efeitos positivos, provocando transformações tanto nos indivíduos quanto na sociedade. “As exigências do saber pedagógico como um saber teórico-prático envolvem posturas éticas e morais, desde a clarificação das finalidades da educação até a sua postura prática como um compromisso individual e coletivo” (PEREIRA; PEDRO, 2009, p. 105).

Assim, com a intenção de analisar se as professoras conseguem vislumbrar o alcance de suas práticas, perguntei-lhes se consideram que os conteúdos trabalhados e as metodologias utilizadas auxiliam no processo de ressocialização dos alunos presos. Questionei ainda se elas perceberam algumas mudanças a partir das suas práticas. Segundo Libâneo (2012, p. 26), “a intervenção pedagógica por meio do ensino é imprescindível para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral”. As duas professoras demonstraram que

acreditam na educação enquanto instrumento de reintegração social e forneceram dados e exemplos que atestam as mudanças sentidas em seus alunos.

Trabalhamos conteúdos que envolvem temas transversais, conteúdos que falam sobre a realidade, conteúdos que são de acordo com o nível deles. (...) É a preparação deles, realmente, para a vida. (P2, 2015).

Muitos alunos quando chegaram aqui eram muito nervosos, ansiosos e hoje já percebo que eles não têm tanta ansiedade em querer ir embora. Quando eles estão ali, eles aproveitam o tempo que eles têm dentro da sala de aula. (P1, 2015).

Nós tínhamos um aluno que saiu o ano passado e já está cursando o Ensino Médio, lá na EJA regular de nossa escola. É um dos alunos mais assíduos. Ele já foi premiado em um concurso de redação. Ele é prova de que o aluno que estuda aqui pode sair e continuar sua vida escolar. (P2, 2015).

Analisei também as falas dos alunos, buscando respostas para o problema que norteia esse trabalho, ou seja, se a educação ofertada na UPG pode contribuir para a reinserção e emancipação dos sujeitos privados de liberdade. Todos os alunos responderam que as aulas são muito boas e manifestaram que os conteúdos e a forma como as professoras trabalham auxiliam no processo de ressocialização.

Por meio do estudo e dos professores, com os conselhos que eles dão, nós ficamos com a cabeça mais aberta para interagir com outras pessoas, sem agressividade. (A5, 2015).

Porque os professores ajudam a gente demais, conversam com a gente, dão conselhos, acreditam na gente, que a gente pode mudar. (A7, 2015).

Aqui a gente aprende muita coisa e as professoras dão conselhos, trazem textos para a gente refletir. Nos ajuda a pensar naquilo que a gente quer para ter uma vida melhor lá fora. (A8, 2015).

É a palavra-chave: educação, fundamental. (A13, 2015).

Portanto, nessa categoria é possível concluir que as práticas pedagógicas utilizadas pelas professoras na UPG contribuem de forma direta para a aprendizagem significativa de conteúdos e para a proposta de reinserção social dos alunos apenados. Cheguei à conclusão também que as práticas pedagógicas são eficazes porque há uma aceitação e valoração das aulas e das professoras por parte dos alunos, propiciada pela boa relação entre docentes e

discentes. “Para aprender é indispensável que haja um clima e um ambiente adequados, constituídos por um marco de relações em que predominem a aceitação, a confiança, o respeito mútuo e a sinceridade” (ZABALA, 1998, p. 100).

Dessa forma, é possível estabelecer a importância da articulação entre práticas pedagógicas e relação professor-aluno. Libâneo (2003) destaca que o conhecimento é resultado das trocas que ocorrem na interação entre o sujeito e seu meio, propiciadas pela mediação do professor, sendo que “a relação pedagógica consiste no provimento das condições em que professores e alunos possam colaborar para fazer progredir essas trocas” (LIBÂNEO, 2003, p. 41).

Na visão dos alunos, as professoras são detentoras do conhecimento e classificadas como pessoas que estão no presídio para ajudá-los e não para julgá-los, logo, são pessoas em quem podem confiar. No rol de características citadas por eles estão palavras como “excelente”, “pessoa bacana”, “ótimo”, “pessoa estudada”, “pessoa boa”, “legal”, “gente boa” e outras, o que pode ser confirmado a seguir:

Uma pessoa bacana, excelente. Eu me relaciono muito bem, graças a Deus. Eu respeito ela, ela me respeita. Me trata muito bem. Trato ela também de acordo que tem que ser. (A1, 2015).

Uma pessoa estudada, que dá muitos conselhos. Eu acho muito importante. (A4, 2015).

Ótimos. Os professores são muito legais, gente boa, o que eles podem ajudar a gente, respeita também, igual nós respeitamos eles também. (A10, 2015).

Na categorização detectei alguns fatores que são imprescindíveis para que ocorra uma boa relação entre alunos e professores. Dentre eles estão, confiança, diálogo, compreensão, acolhimento, amizade e, principalmente, respeito. São comportamentos presentes durante as aulas observadas e, sobretudo, recíprocos. Um fator importante também é que os alunos compreendem que o professor detém conhecimentos que são expostos nas aulas.

Freire (1996) enfatiza a importância do diálogo para a construção do conhecimento, já que professor e aluno são sujeitos ativos nesse processo. “A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos (...). O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada” (FREIRE, 1996, p. 86). A seguir estão algumas impressões dos alunos sobre a forma como se relacionam com seus docentes:

Elas tratam a gente muito bem. A gente trata elas muito bem. Elas respeitam a gente, a gente respeita elas também. (A3, 2015).

Elas respeitam a gente, entende quando a gente está com algum problema. A gente também respeita elas demais. (A8, 2015).

Ótima. Como se eles fossem nossos próprios colegas de dentro do presídio. Trata a gente muito bem, e a gente respeita bastante eles também. (A9, 2015).

Eu vejo eles como uns amigos, que ajuda nós aqui no dia a dia também, e eles chegam, conversam com a gente e, às vezes, a gente tá pra baixo, eles levantam a gente, é bom, eu vejo eles como uns amigos. A gente tem uma pessoa que a gente pode conversar. A gente pode confiar neles. Eles são de confiança. Eles são amigos. (A11, 2015).

De acordo com Libâneo (2003, p. 44), “a relação pedagógica é uma relação com um grupo e o clima do grupo é essencial na pedagogia”. Os alunos precisam confiar nos seus professores e estes devem trabalhar “modelos de interação como a ajuda mútua, o respeito aos outros, os esforços coletivos, a autonomia nas decisões, a riqueza da vida em comum” (LIBÂNEO, 2003, p. 44). A forma como as professoras lidam com seus alunos repercute na aprendizagem e na sua credibilidade perante eles. Os presos confiam que os professores querem ajudá-los e que essa ajuda diz respeito a ensinar com seriedade os conteúdos, propiciando-lhes o acesso ao conhecimento e a conquista de uma vida melhor, por meio do estudo e da reflexão.

Pessoas boas que explicam as matérias pra nós e ajuda nós a buscar uma vida melhor. Muito boa. Com respeito, a gente sabe que pode confiar nelas. (A7, 2015).

Pessoas muito boas, que explicam e ensinam a gente. (A8, 2015).

Eu vejo elas como ótimas profissionais. Exerce sua função, respeita, a gente respeita elas da mesma forma. Eu considero como profissionais mesmo. (A13, 2015).

A relação professor-aluno é, portanto, um ponto que merece destaque. Em todas as aulas observadas percebi um clima de respeito muito grande. As professoras demonstram autoridade na sala e os alunos as veem dessa forma. Chamam a atenção quando necessário, mostram-se seguras em relação ao conteúdo, aconselham, fazem brincadeiras e essa interação

é percebida também entre os alunos. Libâneo (2003, p. 43) afirma que, “um ponto de vista realista da relação pedagógica não recusa a autoridade pedagógica expressa na sua função de ensinar”. O autor condena o estilo não-diretivo presente em algumas teorias que tratam das relações pedagógicas, pois, segundo ele, não há uma ligação de igualdade, já que o professor precisa dominar o conteúdo e mediar sua aquisição. O professor deve despertar nos alunos outras necessidades, “acelerar e disciplinar os métodos de estudo, exigir esforço do aluno, propor conteúdos e modelos compatíveis com suas experiências vividas, para que o aluno se mobilize para uma participação ativa” (LIBÂNEO, 2003, p. 41).

As respostas das professoras quando questionadas sobre sua relação com os discentes confirmam o que os alunos falaram e o que foi observado nas aulas e, principalmente, a existência de laços afetivos. “A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor no exercício de minha autoridade” (FREIRE, 1996, p. 141).

São alunos que merecem todo o meu respeito, toda a minha preparação como professora. (...) Eu não misturo a questão hora nenhuma. (...). Mas sabendo também que eles são capazes como seres humanos de ter uma segunda chance, nós tratamos e relacionamos de uma maneira respeitosa, afetiva, porém muito com os pés no chão. (P2, 2015).

Eles são carentes da família, porque a maioria dos meus alunos não recebe visitas. E, ali na escola, de certa maneira, eles encontram isso, porque a gente conversa muito, a gente tem um diálogo muito aberto. Eles contam muito comigo e eu dou bastante conselhos. (...). Porque eu acho que de dez se eu conseguir salvar um, ver um ali estudando, querendo ser um cidadão de bem na sociedade pra mim é muito gratificante. (P1, 2015).

Nessa categoria constatei a importância de práticas pedagógicas com caráter intencional e político para que o ensino de conteúdos possa resultar numa aprendizagem significativa e que atenda a realidade dos alunos. Também compreendi como a relação professor-aluno precisa ser boa, respeitosa e, sem que o professor perca a sua autoridade, para que as práticas pedagógicas possam ser desenvolvidas com eficácia.

3.3.3 Educação, mudança e reinserção social

A última categoria de análise se refere à concepção de educação enquanto instrumento que pode provocar mudanças pessoais e até mesmo sociais, propiciadas pela reflexão, pelos questionamentos e por uma postura mais crítica e atuante. Ou seja, uma concepção que

relaciona educação à ideia de emancipação. Segundo Adorno (1995, p. 172), isso precisa estar “efetivamente centrado no complexo pedagógico”, o que, de acordo com o autor, ainda é muito pouco explorado pelas teorias pedagógicas.

Nessa categoria foram agrupadas 11 microcategorias que surgiram de respostas dos entrevistados, cujo teor remetiam a uma perspectiva de transformação, de ressocialização, de busca por uma vida melhor e longe do crime. Durante as observações também foi possível perceber o quanto o ensino ofertado na UPG contribui para que os alunos reflitam sobre as suas condições e suas relações sociais.

Quando questionados sobre os motivos de estudarem na prisão, muitos relacionaram a escola com possibilidades de mudança, o que demonstra uma visão valorativa da educação. Ou seja, mesmo antes de efetuarem a matrícula já possuíam expectativas de transformação a partir do que a escola tinha para lhes oferecer. Segundo Gadotti (2010), a educação é fator importante para o exercício da cidadania, para tornar as pessoas mais autônomas e para que lutem pela liberdade individual e coletiva.

Onofre (2007, p. 12) enfatiza que devemos pensar numa educação que incorpore em seu fazer pedagógico “o desenvolvimento de ações de conhecimento que levem o indivíduo a: primeiro, conhecer o mundo; segundo, conhecer-se como sujeito capaz de agir nesse mundo e transformá-lo”. Assim, respeitando e valorizando as potencialidades de cada sujeito, o processo ensino-aprendizagem é construído com mais autonomia e viabiliza a luta por uma sociedade mais justa e igualitária.

No que tange à concepção de educação, tanto as professoras quanto os alunos enfatizaram sua importância e, embora não tenham conseguido elaborar conceitos numa perspectiva de emancipação, manifestaram um entendimento de educação voltada para valores, cordialidade e relações sociais. No levantamento dos índices para categorização, foram destacados termos como: moral, respeito, amor, convivência. Demonstraram também noções sobre o sentido global que o termo carrega, especificando algumas de suas nuances.

Educação é respeito ao próximo. É amar uns aos outros. (...). A gente procurar ter o entendimento melhor com os companheiros, com as professoras, com os diretores, com todas as pessoas daqui. (A2, 2015).

Educação é (...) a gente ter um bom estudo e, através disso a gente passar a tratar as pessoas melhor. É a convivência uns com os outros. (A5, 2015).

Educação a gente tem que ter todo dia. Eu acho que educação é dentro de casa, educação é na rua. Ajuda a gente a viver melhor. (A11, 2015).

[...] Educação é algo da vida mesmo. A gente tem que aprender em todo lugar. (A12, 2015).

Esse entendimento da educação no contexto geral é encontrado em Brandão (1995) que destaca as suas variadas vertentes e circunstâncias. Para o autor, a educação é uma prática social e ocorre em situações diversas. “Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante” (BRANDÃO, 1995, p. 9).

A P1 traz a mesma concepção dos alunos e entende a educação no campo da formação humana e profissional, o que pode ser notado na sua fala:

Educação é a base de tudo. Eu acho que sem ela nós não conseguiríamos fazer nada. Não conseguiríamos ter médicos, psicólogos ou outras profissões. Eu acho que educação envolve tudo. Envolve família, a escola, então eu acho que ela é um todo, é a base principal do ser humano. (P1, 2015).

Ainda sobre a forma como os sujeitos compreendem a educação, durante o levantamento dos índices, foram encontrados termos que direcionavam para a ideia de mudança, reflexão, postura crítica, principalmente nas entrevistas realizadas com as professoras.

Tanto nas observações quanto na entrevista foi perceptível que a P2 possui um posicionamento político e crítico bem contundente, entendendo a educação enquanto fator de mudança, de transformação pessoal e social. A fala exposta a seguir, mesmo com dificuldades de estabelecer uma definição, confirma essa análise:

Educação é uma formação pessoal e cidadã. Além de uma formação mesmo educacional, de se transformar num ser humano crítico, num ser humano que possa fazer uma análise de mundo, que possa reconhecer o que tá acontecendo dentro da política, do social, do meio o qual ele está inserido. A nossa profissão tem que ser formadora. (P2, 2015).

Presenciei em algumas aulas as professoras incentivando os alunos e falando o quanto perceberam o crescimento deles em todos os aspectos. No protocolo nº 1 está registrado o que a professora disse aos alunos: que sentiu uma grande mudança neles, tanto em termos de dedicação aos estudos, quanto em relação às perspectivas de futuro, depois que iniciou o trabalho com textos reflexivos. O professor tem uma importância fundamental no processo de

formação e transformação. Com ênfase nesse aspecto, Pereira e Pedro (2009, p. 106) acentuam que “a tarefa do educador ético é, pois, a de dar rosto ao futuro levando o educando a situar-se nas diferentes dimensões do tempo e a assumir o exercício da sua liberdade na construção do novo amanhã”.

Assim, o ensino praticado na prisão de Goianésia, pode alavancar um processo de reflexão que, por sua vez, incide numa expectativa de emancipação. De acordo com Adorno (1995), a ideia de emancipação deve fazer parte da prática educacional o que não é tarefa fácil, tendo em vista que uma prática com a pretensão de gerar emancipação esbarra, muitas vezes, na organização dialética da sociedade em que vivemos e nas dificuldades de romper com a ideologia dominante. As professoras que atuam na UPG compreendem que, por meio de seu trabalho, muitas mudanças se manifestam. Ao questionar as professoras sobre a opinião delas acerca dos motivos que levam os presos a estudarem, as duas salientaram que o primeiro motivo, da maioria, é a remição¹⁹, mas que depois percebem mudanças significativas nos alunos e que eles tomam gosto pelo estudo.

Quando eles estão ali, eles aproveitam aquele tempo que eles têm dentro da sala de aula. Eu acho que eles pensam que aquele tempo é muito precioso pra eles. Então eles tentam aproveitar o máximo que eles podem ali dentro da sala de aula. (P1, 2015).

Por dois motivos: o primeiro é pela remição. (...) Quando eles passam dessa primeira etapa e vem conhecer mesmo a escola, eles se apaixonam de uma maneira muito gratificante pelo ambiente escolar e tudo que a escola pode realmente oferecer. (P2, 2015).

De acordo com Onofre (2007), muitos elementos são comuns à educação pensada fora e dentro das prisões. Entretanto, no presídio existem elementos que lhe são próprios; o papel da educação é mais complexo, “pois permite a liberdade e a esperança de transformação da realidade primitiva do mundo prisional.” (ONOFRE, 2007, p. 13).

Além de propiciar a transformação intracárcere, a escola na prisão foi apontada pelos sujeitos que compõem a pesquisa como caminho para a ressocialização, o que também remete a uma ideia de mudança, de perspectivas futuras longe da criminalidade. Para Onofre (2012),

¹⁹ O interesse pela remição é justificado pelo fato de terem a possibilidade de redução do seu tempo na prisão. Pela Legislação, a cada 12 horas de estudo, eles têm um dia a menos em sua pena. Essas 12 horas devem ser divididas em, no mínimo, três dias de quatro horas cada, ou seja, o preso não pode contar, em sua remição, com mais de quatro horas diárias de estudo. Dos quinze alunos entrevistados, apenas dois destacaram que a remição é um dos fatores de terem procurado a escola.

a educação prisional precisa se mostrar acolhedora, instrutiva e permitir a participação dos alunos, pois ao procurar a escola, muitas vezes, o preso está buscando meios de sair do regime repressivo e disciplinador que vive no cotidiano prisional.

De acordo com Onofre (2012), a escola na prisão cumpre um papel que vai além da escolarização dos encarcerados, pois contribui para uma reflexão acerca da valorização da vida humana e das relações sociais. Nesse sentido, na busca de compreender as representações que os alunos fazem da escola na UPG e qual o significado desse espaço, diante da realidade em que vivem, perguntei-lhes sobre a visão que tinham da escola e, pelas respostas, cheguei a uma categorização que aponta para uma perspectiva de ressocialização intermediada pela escola. Os indicadores levantados sugerem que a escola representa para os alunos mudança em seus comportamentos sociais, em suas relações e nas escolhas.

Aqui a gente aprende algo diferente. Aqui a gente aprende a viver mais. [...] (A1, 2015).

A escola é muito boa pra nós. (...) A gente vai aprendendo a viver, a viver em sociedade. (A3, 2015).

Como o objetivo geral desse estudo é analisar se as práticas educativas empreendidas na UPG trazem uma perspectiva emancipatória e se estão em consonância com um projeto de reinserção social, questionei os sujeitos da pesquisa sobre o que entendem dos termos ressocialização/ reinserção social. O interesse era verificar as percepções e relações que fazem da educação enquanto fator de transformações pessoais e sociais.

Nessa questão percebi que todos os entrevistados demonstraram entendimento sobre os termos embora não tenham conseguido elaborar definições consistentes. Identifiquei pelas falas, hesitações e gestos que os alunos ficaram com receio, pela cultura dicotômica do certo/ errado, de responder de maneira “*incorreta*” (grifo meu). O que pode ser percebido nas falas a seguir:

Isso aí eu não entendo bem não. Mas para mim é a pessoa integrar no meio da sociedade, viver uma vida digna, com a sociedade, consigo mesmo. (A1, 2015).

É reintegrar na sociedade. Pra quem aconteceu desse jeito que nós estamos aqui, sem ir para sociedade, nós não somos ninguém. (A2, 2015).

Eu acho que é para melhorar quando sair, para não voltar a ser preso mais. (A4, 2015).

Eu acho que é assim, quando a gente sair daqui, a gente interagir melhor com a sociedade. Procurar fazer as coisas certas. Largar de lado as coisas que a gente fazia errado e procurar ressocializar com as pessoas lá fora e voltar à vida normal da gente. (A5, 2015).

Sair daqui, arrumar um serviço e ter uma vida digna na sociedade. Não voltar para esse mundo aqui. (A15, 2015).

Um aluno respondeu que não fazia ideia do que se trata e, outro gesticulou, indicando que não sabia responder. Então, fiz uma interferência, falando das concepções e conceitos que abarcam o tema e exemplifiquei, tendo em vista que a próxima questão da entrevista era sobre a opinião deles a respeito da contribuição que a educação ofertada na UPG oferece para a ressocialização dos detentos.

Silva (2007) observa que a educação ofertada aos presos deve ter a pretensão de reestruturar o sujeito para o convívio social e deve ser a base fundamental para a reinserção social do apenado. Para o autor, o sucesso da educação enquanto fator de reintegração social se dá à medida que os presos “esqueçam a formação delinquente e construam uma educação fundamentada em valores consolidados pela maioria social.” (SILVA, 2007, p. 91).

Durante a categorização aproximei os índices que conduziam às concepções de ressocialização/ reinserção social e constatei a existência de duas linhas de pensamento entre os sujeitos entrevistados. Alguns entendem que para voltar ao convívio social, somente o esforço pessoal é necessário; outros, com uma visão mais crítica e reflexiva compreendem que a sociedade tem peso fundamental nesse movimento de ressocialização. Assim, surgiram duas microcategorias: “relação indivíduo-sociedade (voltar ao convívio social por esforço pessoal)” e “relação sociedade-formação do indivíduo”. Essas microcategorias foram agrupadas a outras, já tratadas nesse tópico, formando a categoria que ora estamos analisando: “educação, mudança e reinserção social”.

As falas a seguir demonstram as duas linhas de pensamento citadas:

Uma renovação por si próprio pra voltar a sociedade. Acredito assim, que depende de mim. Voltar pra sociedade, ser uma pessoa de bem. (A14, 2015).

Entendi que a gente pode mudar sim, a gente pode ter um objetivo na vida da gente. (A6, 2015).

Buscando aqui uma melhora pra nós. Nós estamos buscando aqui renovação. Pensar em continuar lá fora, estudar, trabalhar. Faz a gente querer mudar. (A12, 2015).

É reintegrar na sociedade. A sociedade aceitar a gente de novo, conseguir emprego, voltar a estudar, voltar ao convívio da família. (A8, 2015).

É a aceitação da sociedade novamente. A gente tem que ressocializar para ser aceito novamente como uma pessoa diferente do que já foi. (A13, 2015).

Alguns alunos demonstraram o entendimento de que a sociedade precisa recebê-los novamente para que possam se reintegrar. Na sequência, pelas exposições das professoras, constata-se que elas entendem o peso que tem a sociedade nesse processo de reintegração dos egressos do sistema prisional, pois, se ao voltarem ao convívio social as oportunidades continuarem sendo negadas, o caminho mais certo é o da reincidência ao crime e o retorno à prisão.

Eu acho que ressocialização inclui tudo. Família, sociedade, porque eu acho que o indivíduo que sai do presídio precisa se reinserir novamente na sociedade, no mercado de trabalho, na família. (...). Às vezes, as portas estão fechadas. Então eles não conseguem se inserir na sociedade. Por causa disso eu acho que muitos voltam para o mundo do crime. (P1, 2015).

É o preso voltar para a sociedade com a capacidade de reintegrar no seu ambiente social e com dignidade. Ele voltar para o seu meio sendo respeitado, porque ele já cumpriu toda a sua pena e quando ele volta para a sociedade o preconceito fala mais alto. As pessoas olham para eles como ex-presidiários. Não é confiável na minha empresa pra trabalhar, não é confiável na minha escola pra estudar. Assim não reintegra, muitos voltam para o crime, justamente, porque não se respeita, já olham para eles com preconceito. (P2, 2015).

Mesmo com as dificuldades em elaborar seus conceitos, é notável a compreensão entre alunos e professoras de que, para voltarem a viver em sociedade, precisam demonstrar atitudes e valores aceitos pelos padrões sociais, e, sobretudo, receberem o amparo da família e da sociedade, em todas as suas instâncias.

Ao responderem as questões que envolvem a ideia de reinserção social relacionada ao papel da escola na prisão, os entrevistados apontaram indícios de que há possibilidades de voltarem à sociedade com novas perspectivas, novos conhecimentos, com um novo pensar e uma nova postura. Adorno (1995) destaca que, de certo modo, emancipação significa conscientização, racionalidade. Para o autor, a consciência é caracterizada pela capacidade de pensar sobre a realidade, sobre o conteúdo. “É a relação entre as formas e estruturas de pensamento do sujeito e aquilo que este não é”. (ADORNO, 1995, p. 151).

Dessa forma, chega-se à análise de que a educação ofertada na UPG tem condições de promover mudanças significativas, tanto em termos pessoais quanto sociais, por meio da

reflexão propiciada pela aprendizagem; e, que pode sim, devolver à sociedade, seres humanos melhores e mais conscientes. Freire (1993) chama atenção de que a educação deve ser vista como possibilidade; “se ela não pode tudo, pode alguma coisa” (FREIRE, 1993, p. 35).

Portanto, a categoria “educação, mudança e reinserção social”, que emergiu dos indicadores encontrados nas entrevistas e protocolos de registro, nos reagrupamentos das microcategorias, suscitou algumas questões importantes, que respondem ao problema da pesquisa. Ao concluir que o processo ensino-aprendizagem que ocorre no presídio pode levar a transformações, é preciso entender de que forma isso acontece, ou seja, quais são os eixos estruturantes desse processo.

Na análise das categorias, procurei entender como alunos e professoras significam a escola prisional, que sentido dão à educação e como a relacionam com perspectivas de reinserção social. Cheguei à conclusão que as três categorias levantadas estão totalmente articuladas. Para que o processo ensino-aprendizagem seja de qualidade, cumprindo a função histórica da escola de garantir o acesso ao conhecimento acumulado e sistematizado, de forma que conduza à reflexão e à emancipação, as práticas pedagógicas precisam ter um sentido político, crítico e de respeito aos direitos humanos.

Embora a pesquisa tenha demonstrado todos os empecilhos de uma educação que visa à emancipação num espaço disciplinador, é possível concluir que o ensino ofertado na Unidade Prisional de Goianésia oferece condições para que os sujeitos privados de liberdade possam se reinserir na sociedade, de uma maneira mais crítica e atuante, com mudanças substanciais no modo de pensar e agir, contribuindo para uma sociedade mais justa e igualitária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa teve como objetivo principal analisar se as práticas educativas empreendidas na Unidade Prisional de Goianésia-GO têm se desenvolvido a partir de uma perspectiva de reinserção social dos jovens e adultos privados de liberdade. Para atingir esse objetivo realizou-se um estudo acerca dos principais elementos contidos no problema da pesquisa a fim de elucidar algumas questões importantes para o desenvolvimento do trabalho.

Para uma melhor compreensão do objeto de estudo foi preciso apresentar conceitos de práticas educativas num contexto mais amplo e escolar; de unidade prisional, discutindo o papel da prisão desde as suas origens e reinserção social, com enfoque sociológico e legislativo.

Posteriormente, foi realizada uma discussão teórica que pudesse subsidiar a análise e interpretação dos dados obtidos e, por fim, a partir de protocolos de registro, questionários e entrevistas semiestruturadas, os dados foram coletados, tratados e analisados à luz de algumas teorias, em categorias específicas.

Para que essa análise se tornasse possível, foram estabelecidos outros objetivos mais específicos com a intenção de que a investigação não se perdesse ao longo do caminho. Assim, um dos primeiros objetivos traçados correspondia a identificar o perfil dos sujeitos presos. Para tanto, foram colhidas informações tanto no presídio, quanto na escola, por meio de funcionários responsáveis pelo cadastro e manutenção dos dados referentes às duas instituições, bem como, por meio de questionários de caracterização, respondidos pelos próprios sujeitos pesquisados.

Respondendo a esse objetivo foram encontrados dados que não destoam da realidade nacional, tornando possível, além da identificação do perfil dos presos, uma comparação com o restante do país. Observou-se que a população prisional de Goianésia compõe-se, em sua maioria, de jovens entre 18 a 29 anos, atingindo um percentual de 76%; índice mais elevado que o percentual nacional que é de 56%. Em relação à raça/cor/etnia, a pesquisa apontou que, 68% dos presos são negros, equivalente ao índice nacional de 67%. Sobre o grau de escolaridade dos sujeitos privados de liberdade em Goianésia-GO, verificou-se que, 53% sequer concluiu o Ensino Fundamental.

Dessa forma, endossando o que Julião (2007) destaca, o perfil dos presos demonstra uma parcela da sociedade que fica fora da vida econômica, sendo a maioria dela de homens pobres, negros e com baixa escolaridade. Identificando esse perfil, ficou ainda mais nítido o

quanto é preciso uma ação educativa que combata essa realidade e que seja capaz de propor caminhos e perspectivas diferentes para os apenados.

Outro objetivo que conduziu a trajetória da pesquisa foi identificar as práticas pedagógicas utilizadas pelas professoras e sua relação com uma proposta de reinserção social dos alunos-presos. Por meio das observações e entrevistas cheguei a uma visão geral das práticas empreendidas pelas professoras, de seu caráter intencional e político, bem como dos reflexos que essas práticas têm nas atitudes e concepções dos alunos.

Constatei que, além dos conteúdos programáticos, as duas professoras têm o hábito de trabalhar textos reflexivos envolvendo questões como respeito, amor, honestidade, liberdade, futuro. Também costumam pedir produções textuais com essas temáticas, o que proporciona um pensar constante de suas realidades e um posicionamento de mudança, percebido durante as discussões dos textos e as exposições dos alunos sobre algumas experiências vividas.

Como as turmas são multisseriadas e os alunos demonstram dificuldades variadas, as professoras procuram atender individualmente, sendo que, em nenhum momento, foi presenciada alguma atividade em grupo, embora tenha percebido uma grande interatividade e solidariedade entre os alunos, que se auxiliam mutuamente. Observei também que, os conteúdos, muitas vezes, são trabalhados de maneira interdisciplinar, principalmente pela professora que atua na turma de 2ª etapa da EJA.

A forma como trabalham os conteúdos varia desde aulas expositivas, leitura e atividades no livro didático para atendimento individualizado, uso de material xerocopiado para estudo e pesquisa, contextualização com o cotidiano vivido por eles e com suas experiências extracárcere, atividades práticas e outras.

Durante as observações notei que os alunos são muito participativos, realizando todas as propostas das aulas. Prestam muita atenção às explicações e perguntam quando não conseguem entender. Senti um clima de respeito e confiança na sala, o que faz com que os alunos não fiquem com receio em tirar suas dúvidas. Os alunos da 2ª etapa são mais curiosos, questionadores e têm mais facilidade em compreender os conteúdos.

Assim, foi possível inferir que, por meio de suas práticas, as professoras procuram, além de garantir a escolarização dos presos, promover reflexões e possibilitar a busca de novas perspectivas e novos posicionamentos por parte dos alunos, fazendo com que suas práticas educativas carreguem um viés político e sejam articuladas com uma proposta de reinserção social.

Para chegar ao objetivo geral, intencionou-se, também, analisar as concepções de educação apresentadas pelos alunos e, se eles juntamente com seus professores entendem a educação enquanto fator que pode contribuir para a reinserção social deles.

Nas entrevistas realizadas com as professoras, elas responderam que entendem a escola na prisão como direito e como oportunidade de conhecimento e de transformação. Tanto as professoras quanto os alunos demonstraram em suas falas concepções de mudança, liberdade e melhores relações sociais propiciadas pela educação.

Todos os alunos responderam que as aulas são muito proveitosas e expressaram que a educação é fundamental no processo de ressocialização, sendo que muitos demonstraram interesse em continuar os estudos depois de pagar a sua pena. As professoras salientaram que acreditam na educação como fator de reintegração dos presos e citaram alguns exemplos de atitudes e mudanças percebidas, inclusive em sujeitos que já deixaram o cárcere.

Depois de alcançar os objetivos específicos ficou mais simples chegar ao objetivo geral, qual seja, analisar se as práticas educativas realizadas na Unidade Prisional de Goianésia conseguem promover uma educação articulada com a proposta de reinserção social dos apenados. Cheguei à conclusão que as práticas empreendidas na UPG atingem resultados consideráveis, podendo colaborar para a aquisição de conhecimento elaborado e significativo, o que, por sua vez, possibilita reflexões e mudanças; embora o ensino escolar de tendência emancipatória num ambiente totalmente disciplinador perpassa por muitas dificuldades e contradições, conforme assevera Onofre (2012).

A pesquisa qualitativa contou com instrumentos diversos para coleta dos dados com a intenção de compreender e analisar as percepções dos sujeitos da pesquisa, seguindo os pressupostos de Lüdke e André (1986) e o ciclo de pesquisa de Minayo (2013). Considero que a escolha adequada desses instrumentos foi essencial para o desenvolvimento do trabalho.

Enfatizo que as descobertas reveladas na análise dos dados explicam o contexto do ensino ofertado na UPG por meio da comparação com outros estudos e teorias, de acordo com as orientações de Franco (2012). O objeto de estudo possui particularidades e os resultados obtidos podem ser interpretados e confrontados com outras evidências. O estudo de caso permite ao leitor “usar o conhecimento tácito para fazer as generalizações e desenvolver novas ideias, novos significados, novas compreensões” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 23).

Assim, as análises e interpretações desse estudo dizem respeito a uma realidade pesquisada em todo seu contexto, mas com enfoques específicos. Isso significa que a utilização dessa análise em outras realidades pode levar a várias conclusões e achados.

Portanto, para que as descobertas dessa pesquisa sejam usadas em outros estudos, é preciso sempre compreender as especificidades aqui apresentadas.

A revisão da literatura apresentada no segundo capítulo mostra a carência de estudos na área de educação prisional, principalmente em Goiás. Desse modo, esse estudo contribuiu para suprir algumas lacunas deixadas em pesquisas anteriores e inovou ao buscar nas tendências pedagógicas progressistas explicação para alguns questionamentos sobre a EJA prisional, provocando novas indagações.

No terceiro capítulo se configurou todo o objeto de estudo e os objetivos foram alcançados. O problema que norteou a pesquisa foi melhor compreendido, chegando a alguns resultados e interpretações, por meio da análise de categorias que emergiram dos dados coletados e das observações realizadas, seguindo as orientações de Franco (2012). A partir das descobertas foi possível fazer algumas considerações presentes nas categorias de análise, a saber: “escola e conhecimento”, “práticas pedagógicas e relação professor-aluno”, “educação, mudança e reinserção social”.

A primeira categoria revela a percepção dos alunos em relação ao papel da escola enquanto lugar de aquisição do conhecimento sistematizado. Nas observações se mostraram curiosos, participativos e interessados na aprendizagem; nas entrevistas expressaram entusiasmo com o conhecimento adquirido, principalmente os que não eram alfabetizados e salientaram o quanto a escola possibilita refletir sobre suas condições e suas perspectivas. As professoras também demonstraram que concebem a escola como espaço de aprendizagem dos conteúdos e como mecanismo que permite a formação do pensamento e a reflexão.

Nesse sentido, busquei subsídios nas discussões de Libâneo (2012, 2015), Vygotsky (1991) e outros para confrontar com os dados em análise, pois esses autores tratam a aprendizagem escolar como fator essencial para o desenvolvimento humano. Libâneo (2015) destaca que a função principal da escola é a difusão do conhecimento elaborado e acumulado historicamente em interconexão com a realidade sociocultural dos alunos, propiciando a formação do pensamento, bem com o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral.

A segunda categoria “práticas pedagógicas e relação professor-aluno” emergiu das observações e entrevistas e sua análise traz apontamentos interessantes sobre como as práticas pedagógicas adotadas pelas professoras e a forma como se relacionam com os alunos interferem no movimento de ensinar e aprender que ocorre na sala de aula da UPG.

Os alunos avaliaram positivamente as práticas de suas professoras e destacaram que o clima na sala de aula é de muito respeito, confiança e diálogo. Isso foi percebido durante as observações e, principalmente, notei que embora prevaleça uma atmosfera de diálogo e

harmonia, as professoras não perdem sua autoridade e os alunos reconhecem e valorizam seus saberes.

Nessa categoria autores como Libâneo (2003, 2015), Zabala (1998), Candau (1990), Freire (1996) e outros foram utilizados como suporte teórico para análise e interpretação. Compreendendo a prática educativa como intencional e política, bem como a importância da articulação entre todos os procedimentos de ensino para que o interesse, a participação e a aprendizagem se efetivem, esses autores contribuíram para a realização das inferências e abordagens contidas na terceira categoria de análise.

A categoria “educação, mudança e reinserção social” retrata que os sujeitos envolvidos na pesquisa percebem a educação ofertada na UPG como possibilidade de mudanças pessoais, o que, em minha análise pode conduzir a uma perspectiva emancipatória. Embora alunos e professoras não tenham conseguido elaborar conceitos seguindo essa linha de pensamento, demonstraram em suas ações e falas que acreditam na escola prisional como instrumento para a reinserção social dos alunos-presos.

À luz das teorias apresentadas nos primeiros capítulos analisei e interpretei os dados relativos a essa categoria, fazendo comparações e observando os aspectos condizentes e contraditórios. Sobre a ideia de emancipação articulada com as práticas escolares, utilizei Adorno (1995), Gadotti (2010), Freire (1993), entre outros. No que diz respeito à concepção de que a educação na prisão deve estar em consonância com uma proposta de reintegração dos sujeitos presos, Onofre (2007) e Silva (2007) auxiliaram no processo de fundamentação.

Nessas considerações finais é salutar frisar que uma categoria complementa a outra, numa inter-relação necessária para que a aprendizagem ocorra e seja capaz de promover reflexões e atitudes que conduzam à reintegração social de maneira consciente e atuante, com perspectivas de transformação pessoal e social.

Assim, diante do problema que orientou esse estudo - se as práticas educativas empreendidas na UPG têm conseguido articular uma educação condizente com a proposta de reinserção social dos jovens e adultos presos – a pesquisa revelou que há uma percepção de alunos e professoras sobre a relevância que a escola na prisão tem para perspectivas de reinserção. Dessa forma, compreendo que as práticas educativas trazem uma concepção de mudança, possibilitando a ideia de reintegração.

No entanto, entendo que a educação sozinha não consegue promover grandes transformações, mas é um dos instrumentos capazes de provocar mudanças significativas. Nesse ínterim, percebo que para que a reinserção social de boa parte dos presos realmente ocorra outros fatores são essenciais e podem ser abordados em trabalhos complementares a

esse, como o acompanhamento do egresso; aceitação e mobilização da sociedade civil, com projetos que atendam o egresso do sistema prisional e muitos outros que não foram tratados nesse estudo.

A pesquisa trouxe novas indagações e entendimentos e mostrou também que embora haja um ensino com perspectivas de mudança e condizente com a proposta reintegradora, são vários os limites que se impõem à qualidade e eficácia da escola prisional, por exemplo, as normas e regras da prisão, que se caracteriza como instituição total, reguladora, disciplinadora e repressora, conforme apontam Foucault (1999a, 1999b) e Goffman (2010), o que vai na contramão do que se espera do ato educativo.

Foucault (1999a) reconhece todos os inconvenientes da prisão e destaca que o seu modelo repressor aumenta a reincidência criminal; entretanto, o autor admite que ela é necessária, tendo em vista que ainda não se encontrou nada que possa substituí-la na correção daqueles que cometem crimes. Tendo como pressuposto que o papel da educação é promover a formação cognitiva, moral e ética, garantindo a autonomia e uma atuação cidadã, entende-se que a escola prisional pode colaborar sobremaneira para a recuperação dos presos, minimizando os efeitos do cárcere e possibilitando perspectivas de mudança e esperança de uma vida diferente, longe do crime.

Também foi observado, ainda que discretamente, para não perder o foco da pesquisa que outras questões precisam de atenção e merecem ser pesquisadas como: formação de professores; envolvimento e parceria dos órgãos responsáveis pela educação e segurança; acompanhamento pedagógico; o egresso da escola prisional no meio social e outras.

Dessa forma, ao concluir esse estudo espera-se que tenha contribuído para provocar reflexões acerca das práticas educativas empreendidas na UPG e que sirva para subsidiar ações pedagógicas e institucionais voltadas para a escola prisional. Também se aspira que a pesquisa possa suscitar novos trabalhos, tendo em vista que o findar dela não esgota as possibilidades de mais estudos dentro dessa temática, abordando outros aspectos e nuances.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____. *Introdução à sociologia*. Tradução Wolfgang Leo Maar. São Paulo: UNESP, 2008.

AGUIAR, Alexandre. Educação de Jovens e Adultos privados de liberdade: perspectivas e desafios. *Paidéia Revista do curso de pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais*, Univ. Fumec, Belo Horizonte, ano 6, n. 7, p. 101-121, jul./dez. 2009. Disponível em: <www.fumec.br/revistas/index.php/paideia/article/download/953/725>. Acesso em: 10 fev. 2014.

ALBUQUERQUE NETO, Flávio de Sá Cavalcanti de. Da cadeia à casa de detenção: a reforma prisional no Recife em meados do século XIX. In: MAIA, C. N. et al. (Orgs.). *História das prisões no Brasil*, volume II. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1998.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia G. C.; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio (Org.). *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, SECAD-MEC/UNESCO, 2006. Formato eletrônico. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001493/149314porb.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2014.

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

BARATTA, Alessandro. *Ressocialização ou controle social: uma abordagem crítica da “reintegração social” do sentenciado*. 2003. Disponível em: <<http://www.ceuma.br/portal/wp-content/uploads/2014/06/BIBLIOGRAFIA.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2015.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora/LDA, 1982.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. 33. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995. (Coleção Primeiros Passos).

BRASIL. *Lei de Execução Penal nº 7.210, 11 de julho de 1984*. Brasília: Senado Federal, 1984. Disponível em: <<http://legis.senado.leg.br/mateweb/arquivos/mate-pdf/9343.pdf>>. Acesso em: 9 fev. 2015.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil. Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 05 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 22 jan. 2015.

_____. *Lei nº 12.433, de 29 de junho de 2011*. Brasília, DF, jun. de 2011a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112433.htm>. Acesso em: 12 de março de 2015.

_____. *Decreto nº 7.626, de 24 de novembro de 2011*. Brasília, DF, Nov. 2011b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7626.htm>. Acesso em: 12 mar. 2015.

_____. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 de junho de 2014a.

_____. *Levantamento Nacional de informações penitenciárias – INFOPEN*. Brasília: Ministério da Justiça, jun. 2014b.

_____. *Novo diagnóstico de pessoas presas no Brasil*. Brasília: Conselho Nacional de Justiça, Jun. 2014c.

_____. *Educando para a liberdade: trajetória, debates e proposições de um projeto para a educação nas prisões brasileiras*. Brasília: UNESCO, Governo Japonês, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, 2006. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/eja_prisao/educando_liberdade_unesco.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2015.

_____. Senado Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Dispositivos Constitucionais Pertinentes Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Regulamentações – Normas Correlatas, Índice de Assuntos e Entidades. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 12 mar. 2015.

_____. Resolução nº 02, de 19 de maio de 2010. *Ministério da Educação*. Brasília, DF, Maio 2010a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes?id=14906>>. Acesso em: 12 mar. 2015.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). *Parecer CNE/CEB nº 4/2010*. Assunto: Diretrizes nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Relator: Adeum Hilário Sauer. Aprovado em: 9 mar. 2010b.

BRETAS, Marcos Luiz. O que os olhos não veem: história das prisões do Rio de Janeiro. In: MAIA, C. N. et al. (Orgs.). *História das prisões no Brasil*, volume II. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

CANDAUI, Vera Maria. A formação de educadores: uma perspectiva multidimensional. In: _____ (Org.). *Rumo a uma nova didática*. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1990.

CANDAUI, Vera Maria; LELIS, Isabel Alice. A relação teoria-prática na formação do educador. In: CANDAUI, Vera Maria (Org.). *Rumo a uma nova didática*. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1990.

CAPUCHO, Vera. *Educação de Jovens e Adultos: prática pedagógica e fortalecimento da cidadania*. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção educação em direitos humanos, v. 3).

CARDOSO, Maria Cristina Vidal. *A cidadania no contexto da Lei de Execução Penal: o (des)caminho da inclusão social do apenado no Sistema Penitenciário do Distrito Federal*. Dissertação de Serviço Social. Brasília. DF: Universidade de Brasília. 2006. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/4990/1/2006_Maria%20Cristina%20Vidal%20Cardoso.pdf>. Acesso em: 26 de maio de 2015.

CARVALHO, Odair França de; GUIMARÃES, Selva. A educação escolar prisional no Brasil sob ótica multicultural: identidade, diretrizes legais e currículos. *Horizontes*, v. 31, n. 2, p. 49-57, jul./dez. 2013. Disponível em: <www3.usf.edu.br/galeria/getimage/252/96979544666780.pdf>. Acesso: 27 fev. 2014.

CARVALHO FILHO, Luís Francisco. *A prisão*. São Paulo: Publifolha, 2002. (Folha explica).

CHAZKEL, Amy. Uma perigosíssima lição: a Casa de Detenção do Rio de Janeiro na Primeira República. In: MAIA, C. N. et al. (Orgs.). *História das prisões no Brasil*, volume II. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

CUNHA, Luiz Antônio. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. 6. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980. (Educação em questão).

CUNHA, Maria Isabel da. *O bom professor e sua prática*. 12. ed. São Paulo: Papyrus, 1989. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar*, Curitiba: Editora UFPR, n. 24, p. 213-225, 2004. Disponível em: <ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/Download/2216/1859>. Acesso em: 19 jun. 2015.

DURKHEIM, Émile. *Da divisão do trabalho social*. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. *As regras do método sociológico*. Tradução Pietro Nasseti. São Paulo: Martin Claret, 2001.

FÁVERO, Osmar. Políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. In: SOUZA, José dos Santos; SALES, Sandra Regina (Orgs.). *Educação de jovens e adultos: políticas e práticas educativas*. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2011.

_____. Lições da história: os avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições do analfabetismo no Brasil. In: OLIVEIRA,

Inês Barbosa; PAIVA, Jane (Orgs.). *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. 4. Ed. Curitiba: Ed. Positivo, 2009.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Tradução Raquel Ramallete. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 1999a.

_____. *Microfísica do poder*. Tradução Roberto Machado. 14. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999b.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. *Análise de conteúdo*. 4 ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Política e Educação*. São Paulo: Cortez, 1993. (Coleção questões da nossa época: v. 23).

_____. *Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GADOTTI, Moacir. *Diversidade Cultural e educação para todos*. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

_____. Perspectivas atuais da educação. *São Paulo em perspectiva*, São Paulo, v. 14, n. 2 abr./jun. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-88392000000200002&script=sci_arttext&tlng-pt%C3%DC>. Acesso em: 06 jan. 2014.

_____. *Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. *Pensamento pedagógico brasileiro*. 8. ed. rev. e ampl. São Paulo: Ática, 2009.

_____. A educação como direito. In: YAMAMOTO, Aline et al. (Orgs.). *Educação em prisões*. São Paulo: Alfasol, 2010. (Cereja Discute, 1).

GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro. A formação de educadores de EJA: o legado da educação popular. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino Gomes (Orgs.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. (Estudos em EJA).

GOFFMAN, Erving. *Manicômios, prisões e conventos*. Tradução Dante Moreira Leite. São Paulo: Perspectiva, 2010.

GOIÁS. *Plano Estadual de Educação nas Prisões*. Goiânia: Secretaria de Estado da Educação, Agência Goiana do Sistema de Execução Penal, 2012.

GOMES, Romeu et al. Organização, processamento, análise e interpretação de dados: o desafio da triangulação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves de; SOUZA, Edinilsa Ramos de (Orgs.). *Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005.

HORA, Dayse Martins; GOMES, Priscila Ribeiro. Além da educação formal: complexidade e abrangência do ato de educar. In: *SALTO para o Futuro*. EJA e Educação Prisional. TV Escola, SEED-MEC, 2007.

INSTITUTO Brasileiro de Geografia e Estatística. *Estimativas de população*. IBGE, 2013. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/estimativa2013/>>. Acesso em: 23 de janeiro de 2015.

IRELAND, Timothy D. Educação em prisões no Brasil: direito, contradições e desafios. In: _____. (Org.). *Educação em prisões*, Brasília: Em Aberto, v. 24, n. 86, nov. 2011.

_____. Anotações sobre a educação em prisões: direito, contradições e desafios. In: CRAIDY, Carmem Maria (Org.). *Educação em prisões: direito e desafio*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010.

JARDILINO, José Rubens Lima; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de. *Educação de Jovens e Adultos: sujeitos, saberes e práticas*. São Paulo: Cortez, 2014.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. Os sujeitos da educação de jovens e adultos privados de liberdade: questões sobre a diversidade. In: *SALTO para o Futuro*. EJA e Educação Prisional. TV Escola, SEED-MEC, 2007.

_____. *A ressocialização através do estudo e do trabalho no sistema penitenciário brasileiro*. 2009. 242 f. Tese (Doutorado) – Programa de pós-graduação em Ciências Sociais, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2009.

_____. *Uma visão socioeducativa da educação como programa de reinserção social na política de execução penal*. 2010. Disponível em: <http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/vertentes/Vertentes_35/elionaldo.pdf>. Acesso em: 6 fev. 2015.

_____. Educação e trabalho como programas de reinserção social na política de execução penal do Rio de Janeiro. *Revista de criminologia e ciências penitenciárias*, ano 1, n. 2. dez./2011. Disponível em: <<http://www.procrim.org/revista/index.php/COPEN/article/view/25>>. Acesso em: 23 nov. 2014.

_____. Educação para jovens e adultos em situação de restrição e privação de liberdade no Brasil. In: JULIÃO, Elionaldo Fernandes. *Educação para jovens e adultos em situação de*

restrição e privação de liberdade: questões, avanços e perspectivas. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

LEANER, Max. Processo social. In: CARDOSO, Fernando Henrique; IANNI, Octávio. *Homem e sociedade: leituras básicas de sociologia geral*. São Paulo: Editora Nacional, 1970.

LEVY JR., Marion J. Socialização. In: CARDOSO, Fernando Henrique; IANNI, Octávio. *Homem e sociedade: leituras básicas de sociologia geral*. São Paulo: Editora Nacional, 1970.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. *Democratização da escola pública – a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 2003.

_____. Educação: pedagogia e didática – o campo investigativo da pedagogia e da didática no Brasil: esboço histórico e buscas de identidade epistemológica e profissional. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. In: _____; SANTOS, A. (Orgs.). *Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade*. Campinas/SP: Editora Alinea, 2005. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/16367378/Teorias-pedagogicas-modernas-Libaneo>>. Acesso em: 22 out. 2014.

_____. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educ. Pesqui.* [online], 2012, v. 38, n. 1, p. 13-28, Epub Oct 21, 2012.

_____. *Fundamentos teórico-metodológicos da pedagogia crítico-social (perspectiva histórico-cultural)*. Disponível em: <professor.ucg.br/SiteDocente/admin/.../Pedagogia%20criticosocial.doc>. Acesso em: 22 set. 2013.

_____. *Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar*. Goiânia: PUC, 2015. Disponível em <<http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/Claudia%20Valentina%20Texto%20Lib%C3%A2neo.pdf>> . Acesso em: 14 de jan. 2016.

LOCKE, John. *Segundo Tratado sobre o governo civil*. Tradução Magda Lopes e Marisa Lobo da Costa. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

LOPES, Selva Paraguassu; SOUZA, Luzia Silva. EJA: uma educação possível ou mera utopia? *Cereja*, 2010. Disponível em: <http://www.cereja.org.br/pdf/revista_v/Revista_SelvaPLopes.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2014.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. (Orgs.). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MAEYER, Marc de. Ter tempo não basta para que alguém se decida a aprender. In: IRELAND, Timothy D. (Org.). *Educação em prisões*. Brasília: Em Aberto, v. 24, n. 86, nov. 2011.

MAIA, Clarissa Nunes. et al. (Orgs.). *História das prisões no Brasil*. Vol. 1. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

MARTINS, Joel. A pesquisa qualitativa. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MARX, Karl. *O capital*. Crítica da economia política.. São Paulo: Nova Cultural, 1996a (Coleção Os economistas Vol 1). Disponível em http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_fontes/acer_marx/ocapital-1.pdf. Capturado em 4 agosto de 2015.

MARX, Karl. *O capital*. Crítica da economia política.. São Paulo: Nova Cultural, 1996b (Coleção Os economistas Vol 2). Disponível em http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_fontes/acer_marx/ocapital-1.pdf. Capturado em 4 agosto de 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MOREIRA, Fábio Aparecido. *A política de Educação de Jovens e Adultos em Regimes de Privação da Liberdade no Estado de São Paulo*. 2008. 84 fls. Dissertação (Curso de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <file:///C:/Users/renata/Downloads/DissertacaoFabioMoreira.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2014.

MOREIRA, Walter. Revisão de literatura e desenvolvimento científico: conceitos e estratégias para confecção. *Janus*, Lorena, ano 1, n. 1, 2º semestre de 2004.

NOGUEIRA, Paulo Henrique de Queiroz; MIRANDA, Shirley Aparecida de (Orgs.). *Miguel Gonzáles Arroyo – educador em diálogo com nosso tempo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

OLIVEIRA, Betty Antunes de. *O trabalho educativo: reflexões sobre paradigmas e problemas do pensamento pedagógico brasileiro*. Campinas, SP: Autores Associados, 1996. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. *Educação Escolar entre as grades*. São Paulo: EduFscar, 2007.

_____. Processos educativos em espaços de privação de liberdade. *Revista de Educação PUC-Campinas*, Campinas, n. 27, p. 65-74, Jul./Dez. 2009.

_____. Reflexões em torno da educação escolar em espaços de privação de liberdade. In: YAMAMOTO, Aline et al. (Orgs.). *Educação em prisões*. São Paulo: Alfasol, 2010. (Cereja Discute, 1).

_____. *Escola da prisão: espaço de construção da identidade do homem aprisionado?* *UFSCar/SP*, n. 6, 2012. Disponível em: <http://fortium.edu.br/blog/lucio_batista/files/2012/04/escola_prisao.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2014.

_____. A escola da prisão como espaço de dupla inclusão: no contexto e para além das grades. *Polyphonia*, v. 22/1, jan./jun. 2011a. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/sv/article/view/21212>>. Acesso em: 18 ago. 2015.

_____. O papel da escola na prisão: saberes e experiências de alunos e professores. *Childhood E Philosophy*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 14, jul./dez. 2011b. Disponível em: <<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/childhood/article/view/963/730>>. Acesso em: 15 fev. 2015.

PAIVA, Jane. Conteúdos e metodologia: a prática docente no cárcere. In: *SALTO para o Futuro*. EJA e Educação Prisional. TV Escola, SEED-MEC, 2007.

_____. Educação de jovens e adultos: questões atuais em cenário de mudanças. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PAIVA, Jane (Orgs.). *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

_____. Educação de jovens e adultos em tempos de VII CONFINTEA: por “uma didática da invenção”. In: SOUZA, José dos Santos; SALES, Sandra Regina (Orgs.). *Educação de jovens e adultos: políticas e práticas educativas*. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2011.

PARO, Vitor Henrique. Parem de preparar para o trabalho: reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: FERRETTI, Celso João et al. (Orgs.). *Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola*. São Paulo: Xamã, 1999. Disponível em: <file:///C:/Users/cliente/Downloads/Vitor_Paro_Parem_de_preparar_para_o_trabalho.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2016.

PAULO, Iliana. A dimensão técnica da prática docente. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Rumo a uma nova didática*. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1990.

PEREIRA, Caridade Maria dos Santos; PEDRO, Ana Paula. Escola, cidadania e formação de sujeitos éticos: os desafios da participação dos alunos. *Revista de Estudos Universitários*, Sorocaba, SP, v. 35, n. 2, p. 101-120, dez. 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____ (Org.). *Saberes pedagógicos e atividades docentes*. São Paulo: Cortez, 1999.

PRADO, Di Paula Ferreira; REIS, Sônia Maria Alves de Oliveira. Educação de Jovens e Adultos: o que revelam os sujeitos? In: XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 2012. *Anais...* Campinas: UNICAMP, 2012. Disponível em: <http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acer vo/docs/3479p.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2014.

RIBEIRO, Nilva Ferreira. *A escola da prisão – qual educação?*. 2004. 193 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de pós-graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal de

Goiás 2004. Disponível em: <https://ppge.fe.ufg.br/up/6/o/Dissert_-_Nilva_Ferreira_Ribeiro.pdf?1338391298>. Acesso em: 26 fev. 2015.

SAMPAIO, Marisa Narcizo. Educação de Jovens e Adultos: uma história de complexidade e tensões. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 5, n. 7 p. 13-27, jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.uesb.br/editora/publicacoes/Pr%C3%A1xis-v.%205,%20N.%207.pdf>>. Acesso em: 29 jan. 2014.

SAMPAIO, R.F.; MANCINI, M.C. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. *Revista Brasileira de Fisioterapia*, São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89, jan./fev. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbfis/v11n1/12>>. Acesso em: 12 jan. 2015.

SANTIAGO, Glaydson Alves da Silva. *A política de ressocialização no Brasil: instrumento de reintegração ou de exclusão social?*. 2011. 117 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, 2011. Disponível em: <<http://tede.biblioteca.ufpb.br:8080/bitstream/tede/4616/1/arquivototal.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2014.

SANTIAGO, Jayme B. S.; BRITO, Tatiana Feitosa de. A educação nas prisões. *Revista de Informação Legislativa*, Brasília, ano 43, n. 171, jul./set. 2006. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/95318>>. Acesso em: 12 mar. 2015.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 34. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

_____. *Pedagogia histórico-crítica – primeiras aproximações*. 2. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

SILVA, Natalino Neves da. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direito à diversidade e de responsabilidade das políticas públicas educacionais. *Educação e Diversidade*, v. 2, p. 209-225, 2009. Disponível em: <http://www.ufpe.br/cead/estudosepesquisa/textos/natalino_neves2.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2014.

SILVA, Rodrigo Barbosa. *Escola pública encarcerada: como o Estado educa seus presos*. Ed. Unitins, 2007.

SILVA JÚNIOR, Manoel Bezerra da. *Educação na prisão*. 2011. 146 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2011. Disponível em: <http://tede.biblioteca.ucg.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1029>. Acesso em: 22 jan. 2014.

TEIXEIRA, Carlos José Pinheiro. O papel da educação como programa de reinserção social para jovens e adultos privados de liberdade: perspectivas e avanços. In: *SALTO para o Futuro*. EJA e Educação Prisional. TV Escola, SEED-MEC, 2007.

THOMPSON, Augusto. *A questão penitenciária*. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2002.

VENTURA, Jaqueline; RUMMERT, Sônia. Considerações político-pedagógicas sobre as especificidades da educação de jovens e adultos trabalhadores. In: SOUZA, José dos Santos; SALES, Sandra Regina (Orgs.). *Educação de jovens e adultos: políticas e práticas educativas*. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2011.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Formação Social da mente*. Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo, SP: Martins Fontes Editora, 1991.

_____. *Pensamento e Linguagem*. Tradução: Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes Editora, 2009.

VILA NOVA, Sebastião. *Introdução à sociologia*. 6. ed. rev. e aum. São Paulo: Atlas, 2010.

WACQUANT, Loïc. *As prisões da miséria*. Tradução André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

_____. *Punir os pobres: a nova gestão da miséria nos Estados Unidos*. Tradução Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Revan, 2003.

WEBER, Max. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. Tradução José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004a.

_____. *Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. Tradução Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa. São Paulo: Editora UnB, 2004b.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A – RESULTADOS DA REVISÃO SISTEMÁTICA

Para a revisão da literatura foram elaborados oito (8) protocolos de busca, contendo palavras-chave para o objeto de estudo dessa pesquisa. Os protocolos serão descritos abaixo, bem como os resultados da revisão sistemática e suas fontes.

Protocolo 1 (professor OR docente) AND (reinserção social OR formação) AND (aprendizado OR educação prisional)
Protocolo 2 (professor OR docente) AND (reinserção social OR autonomia) AND (educação no cárcere OR sistema prisional)
Protocolo 3 (detentos OR presos) AND (ressocialização OR liberdade) AND (aulas no presídio OR educação prisional)
Protocolo 4 (coordenador OR orientador pedagógico) AND (formação OR prisão) AND (sistema prisional OR intervenção pedagógica)
Protocolo 5 (detentos OR privados de liberdade) AND (aprendizado OR autonomia) AND (educação prisional OR práticas educativas)
Protocolo 6 (Educação de Jovens e Adultos OR presos) AND (reinserção social OR formação) AND (aprendizado OR sistema prisional)
Protocolo 7 (professor OR docente) AND (reintegração social OR emancipação) AND (práticas educativas OR aulas no presídio)
Protocolo 8 (presos OR privados de liberdade) AND (autonomia OR emancipação) AND (educação no cárcere OR educação prisional)

Tabela de resultados

n.	Autor	Título	Ano	Tipo	Fontes
1	ABREU, Almiro Alves de.	Educação entre grades: um estudo sobre a educação penitenciária no Amapá	2008	Dissertação	BDTD;
2	AGUIAR, Alexandre da Silva.	Educação de jovens e adultos privados de liberdade: perspectivas e desafios	2009	Artigo	Google Acadêmico (protocolo 5);
3	AGUIAR, Alexandre da Silva.	Educação de jovens e adultos privados de liberdade e o programa nacional de inclusão de jovens em unidades penais do estado do Rio de Janeiro	2012	Tese	BDTD; CAPES;

4	ALMEIDA, Luciana Maria de.	Nas trilhas do fazer e do saber a possibilidade de ser: os caminhos do trabalho e da educação na prisão	2009	Dissertação	BDTD; Google Acadêmico (protocolo 1);
5	ALVISI, Cátia; ZAN, Dirce Djanira Pacheco e.	Cárcere, currículo e o cotidiano prisional: desafios para o direito humano à educação	2011	Artigo	Google Acadêmico (protocolo 3);
6	ALVISI, Cátia; ZAN, Dirce Djanira Pacheco e.	Os sentidos do conhecimento para sujeitos em situação de privação de liberdade	2013	Artigo	Google Acadêmico (protocolo 1);
7	ANDRIOLA, Wagner Bandeira.	Ações de formação em EJA nas prisões: o que pensam os professores do sistema prisional do Ceará?	2013	Artigo	Scielo; Google Acadêmico (protocolo 1);
8	ARAÚJO. Doracina Aparecida de Castro	A educação escolar no sistema penitenciário de Mato Grosso do Sul: um olhar sobre Paranaíba	2005	Tese	BDTD;
9	ARAÚJO, Liz.	Práticas educativas nos espaços de privação de liberdade no RN: ambiência pertinente na formação docente	2013	Artigo	Google Acadêmico (protocolo 1);
10	CALVELLI, Haudrey Germiniani; ROSA, Maria Aparecida Bibiana.	Os alunos do presídio: uma análise do processo de ressocialização dos detentos do presídio de Viçosa, MG	2009	Artigo	Google Acadêmico (protocolo 3);
11	CARVALHO, Odair França de; GUIMARÃES, Selva.	A educação escolar prisional no Brasil sob ótica multicultural: identidade, diretrizes legais e currículo	2013	Artigo	Google Acadêmico (protocolo 3);
12	COSTA, Enio Silva da.	Educar para libertar: por uma política educacional para o sistema prisional brasileiro	2014	Artigo	Google Acadêmico (protocolo 3);
13	DAMASCENO, Adriana Simonassi; et al.	Experiências formativas no sistema prisional: inclusão social e ressocialização	2013	Artigo	Google Acadêmico (protocolo 5);
14	DUARTE. Alisson José Oliveira.	“Celas de aula” o exercício da professoralidade nos presídios	2013	Artigo	Google Acadêmico (protocolo 1);
15	FAGUNDES, Sandra da Penha; SOUZA, Rosineide Ferreira Fernandes de; CONCEIÇÃO,	A EJA em presídios: a perspectiva de ressocialização	2013	Artigo	Google Acadêmico (protocolo 1);

	Deusilha Araújo da.				
16	GOMES, Luziet Maria Fontenele.	Educação de jovens e adultos: um estudo de caso no conjunto penal de Jequié/Bahia	2012	Dissertação	CAPES; Google Acadêmico (protocolo 1);
17	GRACIANO, Mariângela; SCHILLING, Flávia.	A educação na prisão: hesitações, limites e possibilidades	2008	Artigo	Google Acadêmico (protocolo 1);
18	JULIÃO, Elionaldo Fernandes.	A ressocialização através do estudo e do trabalho no sistema penitenciário brasileiro	2009	Tese	BDTD; Google Acadêmico (protocolo 1);
19	JULIÃO, Elionaldo Fernandes.	O impacto da educação e do trabalho como programas de Reinserção social na política de execução penal do rio de Janeiro	2010	Artigo	ANPED (GT 18); Scielo; Google Acadêmico (protocolo 1);
20	JULIÃO, Elionaldo Fernandes.	Uma visão socioeducativa da educação como programa de reinserção social na política de execução penal	2010	Artigo	Google Acadêmico (protocolo 1);
21	JULIÃO, Elionaldo Fernandes.	Educação de jovens e adultos em situação de privação de liberdade: desafios para a política de reinserção social	2010	Artigo	Google Acadêmico (protocolo 6);
22	JULIÃO, Elionaldo Fernandes.	Educação e o trabalho como programas de Reinserção social na política de execução penal do Rio de Janeiro	2011	Artigo	Google Acadêmico (protocolo 1);
23	LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes; NAKAYAMA, Andréa Rettig.	O trabalho de professores/as em um espaço de privação de liberdade	2013	Artigo	Scielo; Google Acadêmico (protocolo 1);
24	LEITE, José Ribeiro.	Educação por trás das grades: direito, necessidade e contribuição	1999	Artigo	Google Acadêmico (protocolo 3);
25	MATSUMOTO, Adriana Eiko.	Sentidos e significados sobre educação no sistema prisional: o olhar de um preso-aluno	2005	Dissertação	BDTD;

26	MENDES, Francisco Carlos de Figueiredo.	Um mundo dentro de outro mundo: educação prisional no estado de Pernambuco	2011	Dissertação	CAPES; Google Acadêmico (protocolo 1);
27	MOREIRA, Fábio Aparecido.	A política de educação de jovens e adultos em regimes de privação da liberdade no estado de São Paulo	2008	Dissertação	BDTD; Google Acadêmico (protocolo 1);
28	NAKAYAMA, Andrea Rettig.	O trabalho de professores/as em um espaço de privação de liberdade: necessidades de formação continuada	2011	Dissertação	CAPES; Google Acadêmico (protocolo 1);
29	NOVELLI, Juliana; LOUZADA, Shênia Soraya Soares.	O trabalho do professor dentro das penitenciárias	2012	Artigo	Google Acadêmico (protocolo 1);
30	OLIVEIRA, Carolina Bessa Ferreira de.	Para além das celas de aula: a educação escolar no contexto prisional à luz das representações dos presos da penitenciária de Uberlândia - Minas Gerais	2012	Dissertação	BDTD; CAPES; Google Acadêmico (protocolo 1);
31	OLIVEIRA, Carolina Bessa Ferreira de.	A educação escolar nas prisões: uma análise a partir das representações dos presos da penitenciária de Uberlândia (MG)	2013	Artigo	SciELO;
32	OLIVEIRA, Rita Cassia da Silva; GARUTTI, Selson.	Educação escolar como movimento prisional na penitenciária estadual de Maringá	2012	Artigo	Google Acadêmico (protocolo 1);
33	ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano.	Educação escolar nas prisões, para além das grades: a essência da escola e a possibilidade de resgate do homem aprisionado	2002	Tese	Google Acadêmico (protocolo 1);
34	ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano.	Escola da prisão: espaço de construção da identidade do homem aprisionado?	2006	Artigo	ANPED (GT 06);
35	ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano.	Educação escolar de adultos em privação de liberdade: Limites e possibilidades	2008	Artigo	ANPED (GT 18);
36	ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano.	A educação escolar como um dos pilares para a reinserção social de pessoas jovens e adultas em privação de liberdade	2009	Artigo	ANPED (GT 18); Google Acadêmico (protocolo 1);

37	ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano.	Processos educativos em espaços de privação de liberdade	2009	Artigo	Google Acadêmico (protocolo 1);
38	ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano	Educação escolar na prisão na visão dos professores: um hiato entre o proposto e o vivido	2009	Artigo	Google Acadêmico (protocolo 1);
39	ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano	O papel da escola na prisão: saberes e experiências de alunos e professores	2011	Artigo	Google Acadêmico (protocolo 1);
40	ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano	O exercício da docência em espaços de privação de liberdade	2011	Artigo	Google Acadêmico (protocolo 1);
41	ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano.	A escola da prisão como espaço de dupla inclusão: no contexto e para além das grades	2011	Artigo	Google Acadêmico (protocolo 1);
42	ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano.	Desafio histórico na educação prisional brasileira: ressignificando a formação de professores ... um quê de utopia?	2012	Artigo	Google Acadêmico (protocolo 1);
43	ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano	Políticas de formação de educadores para os espaços de restrição e de privação de liberdade	2013	Artigo	Google Acadêmico (protocolo 1);
44	PEREIRA, Letícia Larsson.	Educação prisional: da prisão que pune à privação que educa	2011	Artigo	Google Acadêmico (protocolo 1);
45	PEREIRA, Leiva Custodio.	Educação e prisão: o valor da escola para os jovens e adultos presos no centro de ressocialização de Cuiabá/MT	2012	Dissertação	CAPES;
46	PORTUGUES, Manoel Rodrigues.	Educação de adultos presos	2001	Artigo	Scielo; Google Acadêmico (protocolo 1);
47	RESENDE, Haroldo de.	Currículo carcerário: práticas educativas na prisão	2004	Artigo	ANPED (GT 12); Google Acadêmico (protocolo 1);
48	REZENDE, Nair Vieira de.	Reencantar a educação: a educação básica e a ressocialização dos presos	2012	Dissertação	Google Acadêmico (protocolo 3);
49	RIGHEZ, Cristiana; AGLIARDI, Delcio Antônio.	O professor da EJA que atua no ambiente prisional	2013	Artigo	Google Acadêmico (protocolo 1);

50	SANTIAGO, Glaydson Alves da Silva.	A política de ressocialização no Brasil: instrumento de reintegração ou de exclusão social?	2011	Dissertação	BDTD; CAPES; Google Acadêmico (protocolo 1);
51	SERRADO JÚNIOR, Jehu Vieira.	Políticas públicas educacionais no âmbito do Sistema penitenciário: aplicações e implicações no processo de (re)inserção social do apenado	2009	Dissertação	Google Acadêmico (protocolo 1);
52	SERRADO JÚNIOR, Jehu Vieira.	A formação do professor do sistema penitenciário: a necessidade de uma educação reflexiva e restaurativa nas prisões	2008	Artigo	Google Acadêmico (protocolo 1);
53	SILVA, Eduardo Afonso da.	Ressocialização de detentos da cadeia pública de Barra do garças: relato de uma experiência	2009	Artigo	Google Acadêmico (protocolo 8);
54	SILVA, Gerlan Oliveira da.	Avaliação diagnóstica da oferta educacional no sistema prisional brasileiro: identificando dificuldades e potencialidades	2011	Dissertação	Google Acadêmico (protocolo 1)
55	SILVA, José Marcelo Conceição.	Para cada pé, um sapato!?! A educação como uma das formas para reinserir o preso na sociedade	2012	Dissertação	CAPES;
56	SILVA, Mazukyevicz Ramon Santos do Nascimento	Que pode a educação na prisão?	2011	Dissertação	BDTD; CAPES;
57	SILVA, Roberto da; MOREIRA, Fábio Aparecido.	O projeto político-pedagógico para a educação em prisões	2011	Artigo	Google Acadêmico (protocolo 2)
58	SILVA JÚNIOR, Manoel Bezerra.	Educação na prisão	2011	Dissertação	BDTD; CAPES; Google Acadêmico (protocolo 1);
59	SILVEIRA, Maria Helena Pupo.	Educação em meio prisional	2004	Artigo	Google Acadêmico (protocolo 1)
60	SORGE, Fabio Jacyntho.	A educação como forma de diminuição da reincidência e ressocialização dos detentos	2010	Dissertação	Google Acadêmico (protocolo 1);
61	SOUSA, Catichilene Gomes de; SUNTI, Débora	As formações imaginárias acerca da educação oferecida no sistema	2012	Artigo	Google Acadêmico (protocolo 7);

	Wanessa Eskelsen de.	penitenciário			
62	SOUZA, Eudes Pavel Saraiva de.	A educação penitenciária no estado de Pernambuco: um olhar sobre o presídio professor Aníbal Bruno	2012	Dissertação	Google Acadêmico (protocolo 1);
63	STANIESKI, Nilda Margarete.	Educação no cárcere – possibilidades e limites para a inclusão/libertação social do apenado: refletindo com o presídio regional de pelotas	2005	Dissertação	Google Acadêmico (protocolo 1);
64	VIEIRA, Elizabeth de Lima Gil.	Trabalho docente: de portas abertas para o cotidiano de uma escola prisional	2008	Dissertação	BDTD;
65	VIEIRA, Elizabeth de Lima Gil.	A cultura da escola prisional: entre o instituído e o instituinte	2013	Artigo	Scielo;
66	WERNKE, Marcia Schlemper.	A educação por trás das grades: uma possibilidade de (res)socialização	2011	Dissertação	CAPES;
67	WERNKE, Marcia Schlemper; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de.	Educação por trás das grades: educar para a liberdade em condições de não liberdade	2011	Artigo	Google Acadêmico (protocolo 1);
68	ZANIN, Joslene Eidam.	Direito a educação: políticas públicas para a ressocialização através da educação carcerária na penitenciária estadual de Ponta Grossa	2008	Dissertação	BDTD; Google Acadêmico (protocolo 1);

Quadro resumo da revisão de literatura

Fonte pesquisada	Total de publicações	Publicações repetidas	Total de publicações computadas
BDTD	13	-	13
Banco de teses da Capes	11	5	6
ANPEd	5	-	5
Publicações no Scielo	6	1	5
Google Acadêmico	55	16	39
TOTAL			68

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos professores e alunos da Escola Estadual Presidente Kennedy, com vínculo nas turmas em funcionamento na Unidade Prisional de Goianésia-GO, para participarem da pesquisa intitulada “**A educação de jovens e adultos em privação de liberdade: um estudo a partir da Unidade Prisional de Goianésia-GO**”, de autoria da aluna do Programa de Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias, da Universidade Estadual de Goiás, Nilda Gonçalves Vieira Santiago, sob orientação da professora Dra. Mirza Seabra Toschi.

A pesquisa tem como principal objetivo analisar a prática educativa aplicada na Unidade Prisional de Goianésia-GO, com base na proposta de reintegração de jovens e adultos que se encontram em situação de privação de liberdade.

Para que a pesquisa tenha credibilidade e o objetivo seja alcançado, é necessário coletar dados e informações de alguns sujeitos envolvidos no trabalho educativo prisional, quais sejam, professores e alunos. A coleta de dados será feita por meio de observações das aulas e entrevistas.

Esclarecemos que os dados coletados serão utilizados estritamente para fins da pesquisa, ficando resguardada a confidencialidade dos depoimentos prestados e garantido o sigilo dos sujeitos participantes.

Destacamos que, caso surjam quaisquer problemas ou dúvidas, o participante da pesquisa poderá entrar em contato com a pesquisadora e/ou sua orientadora: Nilda Gonçalves Vieira Santiago, fone: (62) 8436-8804, email: nildagoncalves@ibest.com.br; Dra. Mirza Seabra Toschi, mirzas@brturbo.com.br.

Agradecemos, antecipadamente, a prontidão em nos atender e salientamos que a participação de todos, enriquecerá sobremaneira nossa pesquisa.

Atenciosamente,

Nilda Gonçalves Vieira Santiago

Outubro/2015

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, abaixo assinado, aceito participar da pesquisa intitulada “**A educação de jovens e adultos em privação de liberdade: um estudo a partir da Unidade Prisional de Goianésia-GO**”, de forma voluntária, após ter sido devidamente esclarecido pela pesquisadora Nilda Gonçalves Vieira Santiago. Autorizo a audiogravação da entrevista e sua transcrição, bem como a observação das aulas. Declaro meu consentimento para utilização das informações prestadas para fins estritamente acadêmicos, resguardando minha identidade. Informo ainda que a assinatura nesse termo significa autorização para uso acadêmico dos dados coletados.

Goianésia, _____ de _____ de 2015.

Ord.	Nome	Assinatura	RG
01			
02			
03			
04			
05			
06			
07			
08			
09			
10			
11			
12			
13			
14			
15			
16			
17			
18			

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS

01- Nome: _____

02- Idade: _____

03- Sexo: () masculino () feminino

04- Raça/cor/etnia: () branca () negra () amarela () indígena () outras

05- Escolaridade/ série: _____

06- Escolaridade dos pais:

Pai: _____ Mãe: _____

07- Estado civil: _____

08- Profissão: _____

09- Na época da prisão estava empregado?: () sim () não

10- Renda média da família: _____

11- Tempo que está na prisão: _____

APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES

01- Nome: _____

02- Idade: _____

03- Sexo: () masculino () feminino

04- Raça/cor/etnia: () branca () negra () amarela () indígena () outras

05- Escolaridade:

() Ensino Médio

() Ensino Superior. Qual? _____

() Especialização. Qual? _____

() Mestrado. Qual? _____

() Doutorado. Qual? _____

06- Regime de trabalho: () efetivo () temporário

07- Tempo na docência: _____

08- Tempo de experiência na EJA: _____

09- Tempo de experiência na educação prisional: _____

10- Recebeu formação específica para atuação em prisões?: () sim () não

Caso sim, que tipo de formação?

11- É realizado acompanhamento pedagógico de suas aulas? () sim () não

Caso sim, de que forma?

APÊNDICE E - QUADRO DA UNIDADE PRISIONAL DE GOIANÉSIA

Quantidade de presos	Regime fechado	
	Regime semiaberto	
Total:		
Taxa de reincidência		
Quantidade de presos por gênero	Homens	
	Mulheres	
Quantidade de presos por idade	Entre 18 e 24 anos	
	Entre 25 a 29 anos	
	Entre 30 a 34 anos	
	Entre 35 a 45 anos	
	Entre 46 a 60 anos	
	Entre 61 a 70 anos	
	71 anos ou mais	
Distribuição da população carcerária de acordo com a raça/cor/etnia	Branca	
	Negra	
	Amarela	
	Indígena	
	Outras	
Quantidade de presos por grau de escolaridade	Analfabetos	
	Ensino Fundamental incompleto	
	Ensino Fundamental completo	
	Ensino Médio incompleto	
	Ensino Médio completo	
	Ensino Superior incompleto	
	Ensino Superior completo	
Espaços destinados à educação		

APÊNDICE F - QUADRO DA ESCOLA – TURMAS DA UPG

Ano que iniciou o funcionamento da escola no presídio			
Ano que foi implantada a 2ª etapa da EJA			
Quantidade de professores que atuam na UPG	Efetivos		
	Temporários		
Total:			
Quantidade de alunos por série no ano de 2015/2	1º sem/ 1ª etapa		
	2º sem/ 1ª etapa		
	3º sem/ 1ª etapa		
	4º sem/ 1ª etapa		
	Total:		
	1º sem/ 2ª etapa		
	2º sem/ 2ª etapa		
	3º sem/ 2ª etapa		
	4º sem/ 2ª etapa		
	5º sem/ 2ª etapa		
	6º sem/ 2ª etapa		
	Total:		
	Total:		
Taxas de aprovação/reprovação/evasão por semestre e etapa da EJA	1ª etapa	2ª etapa	
Índice geral de aprovação	2014/1		
	2014/2		
	2015/1		
Índice geral de reprovação	2014/1		
	2014/2		
	2015/1		
Índice geral de evasão	2014/1		
	2014/2		
	2015/1		

Índice geral de transferência	2014/1		
	2014/2		
	2015/1		
Concluintes	2014/1		
	2014/2		
	2015/1		

APÊNDICE G - ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

1- Nome:

2- Formação:

3- O que te motivou a trabalhar numa escola prisional?

4- Você identifica alguma(s) diferença(s) entre a sua prática educativa na escola prisional e nas escolas extramuros?

5- Qual a sua concepção de educação?

6- Como você percebe ou entende a escola na prisão?

7- Em sua opinião, por que os presos procuram a escola?

8- Como você vê os alunos da escola prisional?

9- Como é sua relação com os alunos da escola prisional?

10- Você consegue identificar algumas mudanças nos seus alunos a partir de suas práticas?

11- O que você compreende por ressocialização ou reinserção social?

12- Você considera que os conteúdos trabalhados e as metodologias utilizadas auxiliam no processo de ressocialização dos alunos presos?

13- Quais as dificuldades encontradas no seu trabalho diário na escola prisional?

APÊNDICE H - ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS ALUNOS

1- Nome:

2- Série:

3- Você frequenta a escola por decisão própria? Se sim, o que o motivou a estudar?

4- Você identifica alguma(s) diferença(s) entre a escola no presídio e a(s) escola(s) que frequentava antes da prisão?

5- O que você entende por educação?

6- Como você vê a escola na prisão?

7- Como são as aulas ministradas pelos professores?

8- Que práticas de ensino são mais adotadas pelos professores?

9- Como você vê os professores que trabalham na escola dessa Unidade Prisional?

10- Como é sua relação com os professores?

11- Você considera que os conteúdos ministrados pelos professores e a forma como eles trabalham têm utilidade para a sua realidade de vida?

12- O que você compreende por ressocialização ou reinserção social?

13- Em sua opinião, a educação ofertada aqui, contribui para sua ressocialização?

14- Quando sair da prisão, você pretende dar continuidade aos seus estudos? Por quê?

APÊNDICE I - TABELAS DE ANÁLISE DE CONTEÚDO

✓ Motivos para estudar

	RESPOSTAS	INDICADORES	CATEGORIAS
A1	Eu interessei , então eu estou achando ótimo		
A2	É porque eu precisava muito . A gente sem estudos a gente não consegue as coisas , se a gente não tiver leitura, a gente pratica muitas coisas que não são agradáveis.	1. Vontade de Aprender mais	A escola e o processo ensino-aprendizagem
A3	aprender mais	2. Adiantar os estudos	
A4	Porque eu quase não sabia nem escrever.	3. Tudo que a escola oferece	
A5	Porque eu tinha pouca leitura , quase não sabia ler		
A6	Ensinando a gente viver mais, aprendendo mais , conviver mais com outras pessoas,		
A7	Aprender mais , buscar uma vida melhor , porque sem estudo fica difícil conseguir as coisas	4. Interesse	A escola e as perspectivas de mudança
A8	Vontade de aprender mais , adiantar meus estudos	5. Necessidade	
A9	remissão e adiantar os meus estudos	6. Conseguir melhorar de vida	
A10	Pra aumentar meu tempo de estudo , a escolaridade minha e remissão também.	7. Caminho diferente	
A11	Porque eu já tinha parado de estudar a muito tempo. Eu tinha vontade de voltar estudar	8. Conviver	
A12	vontade de estudar e ser alguma coisa na vida, conseguir algo melhor na vida ,		
A13	Porque a escola hoje, ela abre um caminho diferente na vida da gente. Diferente do caminho que a gente segue	9. Aproveitar o tempo	A escola como meio de ocupar o tempo ocioso
A14	Aproveitar o tempo	10. Oportunidade	
A15	Oportunidades de estudo		
P2	Por dois motivos: remissão e tudo que a escola pode realmente oferecer	11. Remissão	A escola como possibilidade de remissão
P1	Primeiro, pela remissão e pela vontade de aprender , porque muitos não sabiam ler e nem escrever.		

✓ Diferenças entre a escola na prisão e a escola extramuros

RESPOSTAS		INDICADORES	CATEGORIAS
A1	Nunca estudei na minha vida		
A2	Lá a gente estudava e não tinha o tempo pra gente aprender as coisas igual a gente aprende aqui.	1. Mais tempo para aprender	Tempo e acessibilidade
A3	Não		
A4	Totalmente diferente. Quando eu estudei eu andava de bicicleta 12km pra ir na escola	2. Maior interesse dos alunos reeducandos	
A5	Lá fora eu não aprendi quase nada, aqui eu aprendi muitas coisas. Principalmente, desenvolvi bastante a minha leitura.	3. Fácil acesso 4. Pouca gente	
A6	Essa escola aqui dentro, está sendo muito melhor pra mim , do que lá na rua.		
A7	Achava as matérias difíceis. Aqui a professora explica até a gente aprender.	5. Melhor aprendizado	Melhor aprendizagem mediada pelas professoras
A8	Aqui é pouca gente, a professora explica melhor quando a gente não entende.	6. A professora explica melhor	
A9	Muita	7. Professoras tiram as dúvidas	
A10	Que aqui o aprendizado é melhor. Aqui a gente consegue aprender mais do que lá na escola de fora	8. Planejamento flexível	
A11	Aqui as professoras ensinam , se a gente tiver uma dúvida, elas vêm e ensinam de novo e o tanto de vez que a gente tiver dúvida ela vai ensinando pra nós.	9. Metodologias diversificadas	
A12	Aqui a gente tem mais tempo. Mas o mesmo conteúdo é usado, da mesma forma.	10. Direito à aprendizagem	
A13	Aqui ensina a mesma coisa. Aqui a gente só tem uma liberdade a mais, porque tem menos pessoas dentro da sala de aula, mas o conteúdo é praticamente a mesma coisa.	11. Mesmos conteúdos e metodologias	
A14	Não, normal		
A15	Não. Nenhuma		
P2	O nosso planejamento, ele é adequado de acordo com as necessidades e ao clima que o aluno se encontra naquele dia. Em termos gerais nós buscamos pôr as aulas o mais semelhante possível da	12. Não há diferença	

	escola regular, trazendo o ensino de forma o mais prazerosa possível, colocando muito a <u>diversidade das metodologias</u> , pra que eles possam realmente ter os <u>mesmos direitos</u> de estudantes como tem os alunos do regular.		
P1	Os reeducandos são <u>mais interessados</u> , procuram perguntar mais, procuram investigar mais aquele conteúdo e na escola não. Na escola eu acho que os alunos são muito desinteressados.		

✓ Concepção de educação

RESPOSTAS		INDICADORES	CATEGORIAS
A1	Vem é de berço. <u>Moral</u> .		
A2	<u>Respeito</u> ao próximo. É <u>amar</u> uns aos outros. procurar ter o <u>entendimento</u> melhor com todas as pessoas.		
A3	Aprender a <u>viver na sociedade</u> , aprender mais coisa		
A4	Uma coisa muito <u>importante</u> na vida de uma pessoa. A pessoa que não tem educação quase ninguém gosta da pessoa não		
A5	Na parte da <u>leitura</u> , a gente ter um <u>bom estudo</u> , através disso a gente passar a <u>tratar as pessoas melhor</u> . E a <u>convivência</u> uns com os outros		
A6	<u>Respeitar</u> uns aos outros		
A7	É tudo na vida das pessoas. <u>Sem ela a gente consegue nada</u> . Educação é <u>respeitar</u> as pessoas, <u>saber viver com os outros</u>		
A8	Educação é com a <u>família</u> , na <u>escola</u> , com as pessoas nas ruas, <u>respeitar</u> uns aos outros		
A9	Educação é <u>tudo</u>		
A10	Educação é <u>tudo</u> . Em qualquer lugar que a gente tiver a gente tem que ter educação, pra <u>conversar e respeitar</u> as pessoas.		
A11	Educação <u>dentro de casa</u> , educação <u>na rua</u> , ajuda a gente viver melhor, ter mais <u>respeito</u> com o próximo		
		<ol style="list-style-type: none"> 1. Moral 2. Respeito 3. Amor 4. Entender os outros 5. Viver em sociedade 6. Algo importante 7. Tratar melhor as pessoas 8. Convivência 9. Tudo 10. Humilde 11. Base de tudo 	Educação e valores: socialização

A12	A gente tem que aprender educação em todo lugar , educação serve pra gente, sem educação a gente não vive não.		
A13	Educação pra mim são portas abertas . Sem educação hoje, o caminho é esse que nós encontramos aqui, e quando a pessoa tem um conhecimento maior as portas se abrem.	12. Conhecimento 13. Leitura 14. Bom estudo	Educação (Escola) e conhecimento científico
A14	Ser mais humilde, respeitar as pessoas e conhecimento também das coisas.		
A15	Experiência, sabedoria , estar sempre respeitando o próximo.	15. Análise de mundo 16. Crítico 17. Formação pessoal e cidadã 18. Sabedoria 19. Experiência	Educação e reflexão (mudança, emancipação)
P2	Educação é uma formação pessoal e cidadã . Além de uma formação mesmo educacional, de se transformar num ser humano crítico , num ser humano que possa fazer uma análise de mundo , que possa reconhecer o que tá acontecendo dentro da política, do social, do meio o qual ele está inserido.	20. Família 21. Escola 22. Dentro de casa 23. Na rua 24. Em todo lugar	A educação em vários contextos
P1	Educação é a base de tudo . Sem ela nós não conseguiríamos fazer nada. Não conseguiríamos ter médicos nem psicólogos, ou outras profissões. A educação envolve tudo. Ela envolve família , ela envolve a escola , então eu acho que ela é um todo.	25. Portas abertas 26. Conseguir as coisas	Educação e perspectivas de crescimento econômico

✓ A escola na prisão

RESPOSTAS	INDICADORES	CATEGORIAS
A1	1. Aprende a ser certo 2. Caminho certo	A escola na prisão como caminho para a (re)socialização
A2	3. Sentido 4. Aprende a viver em sociedade	
A3	5. Conselhos 6. Convivência	

A4	Bom demais porque eu <u>aprendi</u> muita coisa. E a professora ainda fala muita coisa assim de Deus, <u>ensina muitas palavras boas</u> . Me dá muito <u>conselho</u> .	7. Ajuda 8. Vida melhor lá fora 9. Apoio 10. Mudança 11. Renovar 12. Redimir	
A5	Trouxe pra mim não só a <u>leitura</u> , mas também <u>outros conhecimentos</u> .		
A6	Uma possibilidade da gente tá <u>aprendendo mais</u> . A gente aprende mais, <u>convive mais</u> .		
A7	Muito boa. Essa escola, aqui, só <u>ajudou nós</u> . Ela tem que existir pra sempre.		
A8	Muito <u>importante</u> . Ajuda demais os presos a <u>aprender</u> mais, <u>ler</u> , <u>escrever</u> e procurar mais conhecimento, uma <u>vida melhor lá fora</u> .	13. Aprendizado 14. Leitura 15. Outros conhecimentos 16. Importante 17. Ler, escrever 18. Capacidade 19. Pensar 20. Refletir 21. Oportunidade	A escola da prisão como possibilidade de conhecimento sistematizado
A9	Eles querem mostrar a <u>capacidade</u> do reeducando também.		
A10	Lá dentro a gente fica sem fazer nada, vem pra cá, tá <u>aprendendo</u> e ainda tá <u>diminuindo o tempo de pena</u> da prisão também.		
A11	Um <u>apoio</u> . Pro cara que quer voltar estudar ela é o primeiro passo.		
A12	Uma forma da pessoa querer estudar, querer <u>mudar</u> , já é um começo. Aqui a gente vai estudando e já vai pondo o cérebro pra <u>pensar, refletindo</u> .	22. Aumentar a escolaridade 23. Direito 24. Continuidade no estudo	A escola na prisão e o direito à escolarização
A13	Nós estamos tendo essa <u>oportunidade</u> de estudar aqui, <u>renovando</u> nossos estudos e <u>aprendendo</u> outras coisas que a gente não sabia.		
A14	A importância de <u>aumentar a escolaridade</u> das pessoas que se encontram aqui dentro.	25. Diminui o tempo de pena	A escola na prisão como fator de remição
A15	Porque aqui a gente <u>aprende</u> e quando a gente sair já sai meio caminho andado.		
P2	Um <u>direito</u> . Manter essa <u>continuidade no estudo</u> deles.		
P1	Ali eles têm a <u>oportunidade</u> e a chance de <u>aprender</u> , que às vezes não tiveram na rua e uma chance também pra eles se <u>redimirem</u> , porque muitos ali, a gente vê que		

	com o estudo, com a vontade de aprender, muitos mudaram a concepção, querem estudar, têm uns que falam até em se formar, coisa que antes eles não falavam. Eu acho que ela foi importante sim, pra base deles ali, como ser humano, como cidadão.		
--	--	--	--

✓ Metodologias utilizadas pelos professores

RESPOSTAS		INDICADORES	CATEGORIAS
A1	Ótimas. Eu não mexo com esse negócio de quadro porque eu tenho problema de vista. Aí ela sempre passa pra mim é nos cadernos.	1. Ótimas 2. Boas 3. Explica até entender 4. Dividido de acordo com a dificuldade 5. Diferente 6. Deixam bem claro 7. Avançado 8. Normal	Metodologias adequadas às diferenças
A2	Ótimas. Professoras muito boas, ensinam a gente muitas coisas boas.		
A3	Boas. No livro , no quadro.		
A4	Sempre elas dão umas práticas. Porque explica e quando eu não entendo, eu vou e procuro Ela me explica como é, me explica até eu entender.		
A5	Só posso dizer que é boa. Aqui é dividido , uns tem uma boa leitura, outros tem a escrita melhor, aí elas vão procurando atender, se eu tenho dificuldade na matemática, ela trabalha mais a matemática, se eu tenho mais dificuldade no português ela procura especializar mais no português pra gente tá desenvolvendo.	9. Mesmo método da escola de fora 10. O que podem trazer 11. Massa 12. Palito 13. Várias formas 14. Métodos tradicionais 15. Estímulo 16. Jogos 17. Coisas novas 18. Currículo da secretaria de educação 19. Temas transversais 20. De acordo com a realidade 21. Preparação para avaliação externas, concursos, etc. 22. Escrita, redação 23. Quadro 24. Cadernos 25. Livros 26. Práticas 27. Explicação	Práticas Pedagógicas mais adotadas
A6	Eu vejo com muita diferença. No livro e no quadro.		
A7	As professoras explicam muito bem, passam muitas tarefas pra gente fazer e aprender. Usam livros, quadro, textos pra gente refletir.		
A8	Muito boas. Explica tudo pra nós até a gente aprender. Elas usam muitas coisas , mas passam tarefas no quadro, no caderno, porque cada um tá numa série.		
A9	O estudo é, muitas das vezes é mais avancado. Tem os ensinamentos que é diferente. É mais os livros		

	mesmo.	28. Tarefas	
A10	Ótimas. A mesma forma que eles aplicam, que eles trabalham na escola de fora , eles aplicam aqui, eles usam o mesmo método. Livro, quadro, o que pode trazer , que eles podem apresentar aqui pra nós, aí eles apresentam.	29. Textos 30. Reflexão 31. Usam muitas coisas	
A11	Muito boas . Trabalham com massa, palito , em matemática usa o tangran. Tem várias formas que elas usam aí pra dar aula, explicar melhor pra nós. Tudo que elas usam aqui, elas deixam bem claro , e a gente entende bem e aprende.		
A12	Se a gente não sabe vai lá e ensina até a gente aprender . cada dia vai tendo uma forma, vai tendo um conteúdo diferente e aquilo que a gente não sabia a gente vai aprendendo.		
A13	Métodos tradicionais. Quadro, livros , as matérias normais e um esforço maior também com a gente. Estímulo , como jogos .		
A14	Normal . As mesmas do colégio.		
A15	Coisas novas, diferentes. Livros, textos .		
P2	Estamos aqui trabalhando é todo o conteúdo que é proposto pela secretaria de educação estadual para com os alunos do regular. São conteúdos que envolvem temas transversais , são conteúdos que falam sobre a realidade , são pro nível deles. Vão estar preparados futuramente prum concurso, prum vestibular, o ENEM. a preparação deles aqui, é pra vida.		
P1	Através da matéria de Ensino Religioso, eu trabalho muito essa parte com eles, leio versículos da bíblia, coloco temas como, “o que é liberdade”, pra que eles possam escrever, redigir e estar trabalhando essa parte de ressocialização.		

✓ Relação professor-aluno

	RESPOSTAS	INDICADORES	CATEGORIAS
A1	Uma pessoa normal mesmo. Normal igual uma pessoa lá de fora. Uma peessoa bacana, excelente . Eu me relaciono muito bem, graças a Deus. Eu respeito ela, ela me respeita. Me trata muito bem . Trato ela também de acordo que tem que ser.	1. Normal 2. Pessoa bacana 3. Excelente 4. Bom 5. Ótimos 6. Pessoa estudada 7. Pessoas boas 8. Colegas 9. Legais 10. Gente boa	Respeito ao professor
A2	Bom demais. Ótimos .		
A3	Elas tratam a gente muito bem . A gente trata elas muito bem. Elas respeitam a gente, a gente respeita elas também. Muito boa .	11. Explicam 12. Ensinam 13. Profissionais 14. Aluno-professor	Relação professor-alunos-aprendizagem
A4	Uma peessoa estudada , que dá muitos conselhos . Eu acho muito importante.		
A5	Muito bom . Não é só uma relação de professor, mas de amigo, de amizade .		
A6	Ensina coisa cada vez melhor pra nós. Dá muito conselho .		
A7	Pessoas boas que explicam as matérias pra nós e ajuda nós a buscar uma vida melhor. Muito boa. Com respeito , a gente sabe que pode confiar nelas.	15. Entende 16. Confiar 17. Conversam com a gente 18. Levantam a gente 19. Diálogo 20. Acolheram 21. Educação 22. Respeito 23. Trata muito bem 24. Conselhos 25. Amizade 26. Ajuda	A importância de outros fatores na Interação professor-aluno
A8	Pessoas muito boas , que explicam e ensinam a gente. Elas respeitam a gente, entende quando a gente está com algum problema. A gente também respeita elas demais.		
A9	Ótima . Como se eles fossem nossos próprios colegas de dentro do presídio. Trata a gente muito bem , e a gente respeita bastante eles também.		
A10	Ótimos . Os professores são muito legais, gente boa , o que eles podem ajudar a gente, respeita também, igual nós respeitamos eles também		
A11	Eu vejo eles como uns amigos , que ajuda nós aqui no dia a dia também, e eles chegam, conversam com a gente , e às vezes a gente tá pra baixo, eles levantam a gente , é bom, eu vejo eles como uns		

	amigos . A gente tem uma pessoa que a gente pode conversar . A gente pode confiar neles. Eles são de confiança . Eles são amigos .		
A12	Relação de professor e aluno.		
A13	Eu vejo elas como ótimas profissionais . Exerce sua função, respeita , a gente respeita eles da mesma forma. Eu considero como profissionais mesmo. Relação entre profissional, aluno e professor .		
A14	Trato com mais respeito .		
A15	Profissional excelente . Boa. Professor-aluno , aluno-professor. Tranquilo.		
P2	Como os meus alunos do meu dia-a-dia. Merecem todo o meu respeito . Muito boa. Aqui é apenas profissional .		
P1	São muito carentes. A gente conversa muito, a gente tem um diálogo muito aberto . Eles contam muito comigo, eu dou bastante conselhos pra eles, então assim, eu tento ajudar naquilo que é possível. Nós temos uma relação muito aberta. Graças a Deus eu nunca tive problema nenhum, eles me acolheram muito bem. Me tratam com muito respeito , né, muita educação .		

✓ Concepção de ressocialização/reinserção social e relação com a escola na prisão

	RESPOSTAS	INDICADORES	CATEGORIAS
A1	Não entendo bem. A pessoa integrar no meio da sociedade, viver uma vida digna com a sociedade , consigo mesmo. Muitas coisas às vezes eu passava por cima porque eu não tinha a menor ideia. Agora eu já estou mais ou menos por dentro de umas coisas que já me ajuda lá fora.	1. Integrar 2. Reintegrar na sociedade 3. Bom comportamento 4. Viver em sociedade 5. Melhorar 6. Interagir melhor 7. Fazer as coisas certas 8. Mudar	Voltar ao convívio social por esforço pessoal. (Indivíduo-sociedade)
A2	É reintegrar na sociedade . Elas entendem o nosso comportamento , eu entendo o delas também. É porque muitas vezes a gente vai procurar um emprego , as pessoas estão exigindo muito sobre o	9. Refletir 10. Recuperar 11. Renovação 12. Pessoa diferente 13. Pessoa de bem	

	estudo, essas coisas. Então nós temos que aprender alguma coisa pra gente poder fazer uma entrevista quando a gente vai pra um trabalho.		
A3	Aprender mais a <u>viver em sociedade.</u>		
A4	<u>Melhorar quando sair,</u> pra não voltar preso mais. Ajuda pra gente ter um <u>bom comportamento.</u>		
A5	A gente <u>interagir melhor</u> com a sociedade. Procurar <u>fazer as coisas certas.</u> Voltar a vida normal da gente. Nós vamos estar com a cabeça aberta pra interagir com outras pessoas sem aquela agressividade.	14. Mercado de trabalho 15. Sociedade acolher melhor 16. Vida melhor lá fora 17. Trabalhar 18. Vida digna com a sociedade 19. Emprego 20. Família 21. Aceitar a gente de novo. 22. Estudar	Relação Sociedade/formação do indivíduo
A6	Entendi que a gente pode <u>mudar</u> sim, a gente pode ter um objetivo na vida da gente. Não é só no mundo do crime, mas sim, numa <u>sociedade melhor,</u> junto com nossas <u>famílias.</u>		
A7	<u>Voltar a viver na sociedade,</u> com a <u>família</u> da gente, tentar <u>mudar</u> de vida. Sair dessa vida, deixar de cometer delito, pra ganhar a <u>confiança</u> das pessoas de novo. Porque os professores ajudam a gente demais, conversam com a gente, dão conselhos, <u>acreditam na gente.</u>		
A8	É <u>reintegrar na sociedade,</u> e a sociedade <u>aceitar a gente de novo.</u> Conseguir <u>emprego,</u> voltar <u>estudar,</u> voltar no <u>convívio da família.</u> Aqui a gente aprende muita coisa e as professoras dão <u>conselhos,</u> trazem textos pra gente <u>refletir.</u> Ajuda nós a pensar naquilo que a gente quer pra ter uma <u>vida melhor lá fora.</u>	23. Confiança 24. Acreditam na gente 25. Conselhos 26. Incentivo 27. Respeito	O papel da escola no processo de ressocialização
A9	Eu quero <u>continuar os meus estudos</u> por muito incentivo que eu tive aqui. Um <u>incentivo</u> muito grande de não desistir e continuar na minha educação.		
A10	Não faço nenhuma ideia. Quando eu sair eu quero voltar a <u>continuar estudando.</u>		

A11	Eles tentam recuperar a gente. A gente vem pra cá não é só pra cumprir a pena que eles dão lá, a gente tem que ressocializar, aí eles tentam recuperar a gente.		
A12	Buscando aqui uma melhora pra nós. Nós estamos buscando aqui renovação . Pensa continuar lá fora estudar , trabalhar . Faz a gente querer mudar .		
A13	É a aceitação da sociedade novamente. Que a gente tem que ressocializar pra ser aceito novamente como uma pessoa diferente do que a gente já foi. Tem que mudar muitas coisas na vida. É a palavra-chave: educação. Fundamental.		
A14	Uma renovação por si próprio pra voltar a sociedade. Acredito assim, que depende de mim. Voltar pra sociedade, ser uma pessoa de bem .		
A15	Sair daqui, arrumar um serviço e ter uma vida digna na sociedade. Não voltar pro mundo desse aqui. O estudo já é uma coisa muito grande pra gente aqui. Só da gente estar aqui tendo essa oportunidade, ajuda a continuar os estudos.		
P2	É onde o preso volta pra sociedade com a capacidade de reintegrar mesmo no seu ambiente social e com dignidade . Ele voltar pro seu meio sendo respeitado .		
P1	Inclui tudo. Família , sociedade. O reeducando que sai ali de dentro do presídio, ele precisa se reinserir novamente na sociedade, no mercado de trabalho , na família, porque muitos da família não aceitam mais, eles não conseguem arrumar emprego , porque às vezes as portas estão fechadas. Então eles não conseguem se inserir na sociedade. Por causa disso eu acho que muitos voltam pro mundo do crime. Então ele já pagou pela pena. Eu acho que ele deveria ser recebido melhor pela sociedade, a sociedade acolher melhor .		

MICROCATEGORIAS LEVANTADAS		CATEGORIAS
1. A escola e o processo ensino-aprendizagem		Escola e conhecimento
2. Tempo e acessibilidade		
3. Educação (Escola) e conhecimento científico		
4. A escola da prisão como possibilidade de conhecimento sistematizado		
5. A escola na prisão e o direito à escolarização		
6. Os alunos avaliam positivamente as práticas dos professores		Práticas pedagógicas e relação professor-aluno
7. Práticas Pedagógicas mais adotadas		
8. O professor na visão dos alunos		
9. Relação professor-alunos-aprendizagem		
10. A importância de outros fatores na Interação professor-aluno		
11. Melhor aprendizagem mediada pelas professoras		
12. A escola e as perspectivas de mudança		Educação, mudança e reinserção social
13. Educação e valores: socialização		
14. Educação e reflexão (mudança, emancipação)		
15. A educação em vários contextos		
16. Educação e perspectivas de crescimento econômico		
17. A escola na prisão como caminho para a (re)socialização		
18. O papel da escola no processo de ressocialização		
19. Relação Sociedade/formação do indivíduo		
20. Voltar ao convívio social por esforço pessoal. (Indivíduo-sociedade)		
21. A escola como possibilidade de remição		
22. A escola na prisão como fator de remição		

ANEXOS

Português

09/09/25

Construa com Sabedoria

Esse texto nos ensina que todos os dias de nossa vida nos temos que fazer as coisas pensando no dia de amanhã e tentar fazer da melhor forma pois as coisas que fazemos hoje, serão frutos que colheremos no dia de amanhã, se plantarmos o bem colheremos o bem e se plantarmos o mal nos vamos colher o mal.

Nos temos que fazer o bem não só esperando receber o bem, mais ter prazer em fazer o bem não ficar só esperando as coisas acontecerem, tem que fazer acontecer, para mais tarde não ficar se lamentando pelo leite derramado e ficar achando que poderia ter feito melhor, porque tudo que a gente faz não tem volta a gente tem que fazer o melhor, para não se arrependar mais tarde, ninguém é perfeito todo mundo comete erros mais a gente tem que aprender com os erros para não errar de novo e assim adquirir mais sabedoria

GOIANESIA 09.09.15
CONSTRUA COM SABEDORIA

TODOS NÓS TEMOS QUE TER UM OBJETIVO NA VIDA, A LEI DA VIDA TODOS NOS TEMOS UMA ESCOLHA DE VIDA, MAS DEVEMOS FAZER SEMPRE UMA ESCOLHA BEM REFLETIDA PARA NÃO ARREPENDERMOS MAIS TARDE, SE FIZERMOS UMA BOA ESCOLHA COM CERTEZA O NOSSO FUTURO SEMPRE VAMOS TER MAIS ACERTOS E ERRAR MENOS MAS NÃO SIGNIFICA QUE ESTAMOS LIVRES DE ERRAIR SENDO ASSIM O ERRO É HUMANO É DEVEMOS TER UM CERTO TEMPO PARA DELIBERAR OS NOSSOS PLANOS PARA TER O MAIOR ÍNDICE DE ALERTO, SE NÓS NÃO TIVERMOS A PACIÊNCIA DE REFLETIR NAS NOSSAS AÇÕES QUANDO NOS CHEGARMOS NUMA IDADE MAIS AVANÇADA E OLHARMOS PARA TRÁS E VER O QUANTO NÓS TIVERMOS OPORTUNIDADE DE SER FELIZ E FAZER AS PESSOAS QUE ESTÃO AO NOSSO LADO TAMBÉM FELIZ, QUE TALVEZ NOS TIVEMOS TANTA OPORTUNIDADE QUE NOS NÃO AGARRAMOS E SE FOI COM O PASSAR DO TEMPO, É AGORA O QUE FAZER SE JÁ PASSOU E NÃO TEM MAIS VOLTA.

AGORA JÁ ESTOU COM UMA CERTA IDADE NÃO POSSO VOLTAR ATRÁS JÁ FOI FEITO MAIS O MEU RESTANTE DE VIDA É VIVER DIFERENTE, VOU OBSERVAR MAIS AS COISAS E TENTAR APERFEIÇOAR TUDO QUE NÃO PODE TER HA SABEDORIA DE FAZER DIREITO.

02
09
15

[REDACTED]

Espero todos os dias a minha liberdade, e quando ela me for concedida, vou valoriza-la, pois significa muito para mim.

Nesse periodo que estou preso perdi muita coisa na minha vida, como a infancia das minhas filhas, mas agora só penso em conquistar a liberdade. Quero uma nova vida pra mim e a minha familia - E quando esse dia chegar vou pedir a Deus, para não mais voltar neste lugar. Pois esse lugar me trouxe muitos sofrimentos e se aborreu a minha vida!

Termino

DSTYQQSS Conquistando a Liberdade

Eu [REDACTED] fui preso dia 2 de Dezembro de 2014 desse dia até aqui eu vinho fazendo o possível e o impossível para eu ter um excelente comportamento para vir se eu consigo a minha liberdade mais rápida possível, porque a prisão é a coisa mais terrível que já conheci em toda minha vida. Eu tenho muita fé em Deus, porque não vai demorar muito tempo para eu ter a minha liberdade. Quando eu estiver em minha casa quero retomar toda a minha responsabilidade e nunca mais eu vou fazer nada de errado, porque não tem nada melhor do que a nossa liberdade.

[REDACTED]

02098 20015

Tema : Conquistando a liberdade

Eu, tenho 73 anos de idade mais, ainda encontrei os meus sonhos, que era aprender a ler e escrever, graças a meu deus ele me deu esta oportunidade de, conhecer a escola presidente Kennedy, porque, deus escreve certo em linhas tortas, então eu estou muito satisfeito com a minha professora a Senhoreta Camila, e também com os meus colegas de aula, e mais de lá eu agradeço a meu deus por esta oportunidade, se eu estou aqui escrevo-me assim, eu termino a qui este simples e humilde, entregando nas mãos da nossa professora Camila, e que deus conheça ela como ela é, e fique todos na do Senhores -
 Jesus - amém