



UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA

VANESSA COLARES DE BITENCOURT

**EDUCAÇÃO CARCERÁRIA: AS AULAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS À LUZ DA PEDAGOGIA EMANCIPATÓRIA**

Tubarão

2023

VANESSA COLARES DE BITENCOURT

**EDUCAÇÃO CARCERÁRIA: AS AULAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS À LUZ DA PEDAGOGIA EMANCIPATÓRIA**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina, na linha de pesquisa de Educação, História e Política, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Flávia Wagner, Dra.

Tubarão

2023

B54 Bitencourt, Vanessa Colares de, 1982-
Educação carcerária : as aulas da educação de jovens e adultos
à luz da pedagogia emancipatória / Vanessa Colares de Bitencourt.
– 2023.
162 f. : il. color. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Sul de Santa Catarina,
Pós-graduação em Educação.
Orientação: Prof. Dra. Flávia Wagner

1. Educação de jovens e adultos. 2. Prisões. 3. Pedagogia
Emancipatória. 4. Educação Carcerária. I. Wagner, Flávia. II.
Universidade do Sul de Santa Catarina. III. Título.

CDD (21. ed.) 374

VANESSA COLARES DE BITENCOURT

**“EDUCAÇÃO CARCERÁRIA: AS AULAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS À LUZ DA
PEDAGOGIA EMANCIPATÓRIA”**

Esta Dissertação foi julgada adequada à obtenção do título de Mestre em Educação e aprovada em sua forma final pelo Curso de Mestrado em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina.



Documento assinado digitalmente
FLAVIA WAGNER
Data: 04/12/2023 20:20:35-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Dr.ª Flavia Wagner - Presidente da Sessão

Presente por videoconferência

Dr.ª Julia Siqueira da Rocha - Examinadora Externa

Presente por videoconferência

Dr.ª Maria Sirlene Pereira Schlickmann - Examinador Interno

Em memória de minha mãe, minha maior
incentivadora.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, que me capacitou com força, coragem e resiliência.

Minha profunda gratidão à minha mãe, Madalena, levada pelo câncer apenas um semestre após o início do mestrado. Ela, estudante da EJA, trabalhadora, mãe de três filhas e viúva, nunca compreendeu completamente o que seria um mestrado. Mas, ainda sim, sempre me incentivou a estudar. Desde muito cedo, apresentou-me a educação como única alternativa para a saída da vida do campo e da pobreza, a qual eu parecia estar predestinada social e geograficamente. Se antes compartilhava com ela minhas conquistas, hoje, fico feliz em imaginar suas reações. Sua força feminina habita em mim e sua influência permeia cada página deste trabalho.

Registro também, a perda de minha avó, mãe de minha mãe, logo após a partida da filha. Professora normalista quando jovem, já tinha sido aos poucos levada pelo Alzheimer. Ambas as partidas, em tão pouco tempo, afetaram profundamente minha escrita. No entanto, busquei nos estudos uma forma de honrar e agradecer a essas mulheres incríveis que me precederam.

Esse mestrado representa muito mais que uma conquista pessoal. É símbolo de uma fase de profundas transformações. Enquanto sofria perdas irreparáveis, deparei-me com descobertas reveladoras. Cada capítulo deste percurso exigiu de mim uma capacidade de me desmontar e me reconstruir, de enfrentar a dor e ainda assim buscar o novo. É a consolidação de um momento em que, paradoxalmente, enquanto algumas portas se fechavam, muitas outras se abriam, revelando horizontes antes invisíveis, sendo um deles, a realização de um antigo sonho: cursar Filosofia na UFSC, que muito me auxiliou com o refinamento das reflexões e da escrita. Então, agradeço a todos que me incentivaram a questionar o tradicional. A transição da solidez do Direito e da rígida profissão de policial, para uma incursão nas ciências humanas, é algo difícil de transpor. Contudo, sempre me senti movida por uma curiosidade e um profundo interesse pelas narrativas individuais, por acreditar que ao olhar o outro, não nos ocupamos somente com os nossos dilemas e resgatamos a noção de nossa própria humanidade.

Aos meus professores, em especial a minha orientadora Dra. Flávia Wagner e as professoras participantes da banca avaliadora, Dra. Júlia Siqueira e Dra. Maria Sirlene, cujo rigor, sabedoria e dedicação contribuíram de forma imensurável para a minha formação e a conclusão deste trabalho, muito obrigada. Vocês me inspiram a construir uma visão interdisciplinar, a questionar, aprender e a crescer. Ainda que por vezes, dolorosamente. O conhecimento que compartilharam guiará minha trajetória profissional e ecoará, fazendo a

diferença não apenas em minha carreira, mas também na vida de todos aqueles a quem minha obrigação seja a de servir e proteger.

Ao meu marido, amigo e parceiro Alessandro. Sua compreensão durante todo o período de estudos, foi fundamental para que pudesse seguir em frente. Seu senso de justiça apurado e as palavras de incentivo, não apenas contribuíram de maneira significativa, mas também me proporcionaram a tranquilidade necessária para me dedicar aos estudos. Grata, amor.

Não poderia deixar de agradecer meus preciosos filhos Valentina e Emanuel, que com sua juventude e vivacidade, me mantêm forçosamente atualizada. A assistência que me deram no uso das tecnologias foi essencial para as demandas que surgiram ao longo do mestrado. São filhos incríveis. Amo vocês.

As minhas irmãs, Vivi e Lela e minha prima Valdi. Seu apoio e amor foram fundamentais para me ajudar a superar os desafios do processo. Nossas conversas divertidas me oxigenam. Gratidão.

Aos meus amigos e colegas de trabalho, em especial ao Wagner, Vick, Roldão e Possamai. O incentivo, auxílio com os dados da pesquisa e as discussões proveitosas, foram fundamentais para a realização deste. Vocês me fazem querer melhorar sempre!

Não posso deixar de reconhecer o trabalho realizado pelo Secretário da SAP, Leandro Lima, juntamente com Alexandre Camargo, que além de terem sido os idealizadores do SapCiência, me incentivaram a participar do processo de seleção da Universidade, que culminou com a aprovação. Minha crença na possibilidade de construir um sistema penitenciário mais humano é, em grande medida, resultado do acompanhamento de suas exemplares atuações profissionais.

A todas as pessoas que cruzaram meu caminho durante esta jornada, aquelas que, com generosidade, compartilharam suas histórias e experiências comigo. Destaco em especial, minha amiga Ellen, um presente inestimável que este mestrado trouxe e que alegra minha rotina diária. Seus ensinamentos e influências deixaram marcas profundas na minha vida e na minha formação. Obrigada!

Às minhas amigas: Aline, Karine, Day, pelo carinho de sempre; à minha amiga Fabi, por sua preciosa contribuição na revisão final deste texto e ao meu amigo de infância, Ramon, pelo apoio que deu quando mais precisei.

Por fim, registro que apesar deste trabalho ser resultado de um grande esforço pessoal, ele também reflete todas as influências, estímulos e incentivos que recebi ao longo dessa jornada. Que esta pesquisa possa ser vista como um tributo a todos vocês, que - cada um a seu

modo - deixaram sua marca nessas páginas. Em cada palavra escrita, em cada conceito formulado, há um pouco de vocês.

A todos, minha profunda e sincera gratidão!

“Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam” (PAULO FREIRE, 2021b).

RESUMO

Esta pesquisa está inserida na área das ciências da educação, na linha de Educação, História e Política, na temática da Educação de Jovens e Adultos (EJA). O questionamento que mobilizou a pesquisa foi: Quais as aproximações e distanciamentos da Pedagogia Emancipatória nas aulas desenvolvidas pela Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Penitenciária Sul/SC? Partimos da hipótese de que é possível identificar elementos da Pedagogia Emancipatória entremeados com práticas tradicionais de ensino que, em momentos, aproximam-se dos princípios emancipatórios e, em outros, distanciam-se, refletindo os desafios e potenciais da educação carcerária. Neste sentido, o objetivo principal foi analisar o desenvolvimento das aulas ofertadas pela EJA na Penitenciária Sul/SC à luz da Pedagogia Emancipatória. Como pressupostos teóricos, destacamos Paulo Freire e Michel Foucault, que auxiliaram na compreensão dos aspectos que envolvem a educação de jovens e adultos; as políticas educacionais; os preceitos da Pedagogia Emancipatória, bem como do ambiente prisional. A metodologia adotada ancorou-se em uma abordagem sócio-histórica, articulando-se como um estudo de caso que integrou análise qualitativa com pesquisa bibliográfica e documental. A coleta de dados envolveu a avaliação de documentos normativos que regem o ensino nas prisões brasileiras, a realização de grupos focais com estudantes presos e entrevistas com professores, buscando assimilar as perspectivas daqueles que estão diretamente envolvidos no contexto em análise. Utilizou-se a técnica de análise de conteúdo para trabalhar e interpretar os dados, seguindo o aporte teórico de Bardin (2020) que auxiliou na construção de categorias para realizar a análise dos dados junto aos capítulos teóricos. O presente texto obteve aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, sendo registrado sob o número CAAE: 96459223.0.000.0261. Os dados obtidos nesta pesquisa lançaram luz sobre a educação nas prisões, revelando um cenário promissor onde, dos cinco preceitos emancipatórios propostos para a análise, três alinham-se à prática: a humanização e práxis educativa, a importância do rigor metódico do professor e questões sobre ética e disciplina no contexto da sala de aula prisional. Quanto à valorização cultural dos educandos e à relevância da pesquisa no processo ensino-aprendizagem, observou-se que esses aspectos ainda demandam aperfeiçoamento em sua aplicação prática, mantendo-se distantes do ideal teórico. Assim, os resultados sugerem que, apesar dos desafios inerentes à educação nas prisões, é viável e possível adaptar as abordagens educativas ao contexto prisional singular de modo a aproximar as práticas pedagógicas aos princípios da Pedagogia Emancipatória. Torna-se necessário, personalizar a teoria à realidade da prisão, reinventando o processo educativo da EJA nesses espaços.

Palavras-Chave: Prisão. Pedagogia Emancipatória. Educação Carcerária. Educação de Jovens e Adultos.

RESUMEN

Esta investigación se enmarca en el área de las ciencias de la educación, en la línea de Educación, Historia y Política, en el tema de la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA). La pregunta que motivó la investigación fue: ¿Cuáles son las aproximaciones y distanciamientos de la Pedagogía Emancipatoria en las clases desarrolladas por la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) en la Penitenciaría Sur/SC? Partimos de la hipótesis de que es posible identificar elementos de la Pedagogía Emancipatoria entrelazados con prácticas tradicionales de enseñanza que, en momentos, se acercan a los principios emancipatorios y, en otros, se alejan, reflejando los desafíos y potenciales de la educación carcelaria. En este sentido, el objetivo principal fue analizar el desarrollo de las clases ofrecidas por la EJA en la Penitenciaría Sur/SC a la luz de la Pedagogía Emancipatoria. Como presupuestos teóricos, destacamos a Paulo Freire y Michel Foucault, quienes ayudaron a comprender los aspectos que involucran la educación de jóvenes y adultos; las políticas educativas; los preceptos de la Pedagogía Emancipatoria, así como del ambiente penitenciario. La metodología adoptada se basó en un enfoque sociohistórico, articulándose como un estudio de caso que integró análisis cualitativo con investigación bibliográfica y documental. La recolección de datos involucró la evaluación de documentos normativos que rigen la enseñanza en las prisiones brasileñas, la realización de grupos focales con estudiantes presos y entrevistas con profesores, buscando asimilar las perspectivas de aquellos que están directamente involucrados en el contexto en análisis. Se utilizó la técnica de análisis de contenido para trabajar e interpretar los datos, siguiendo el aporte teórico de Bardin (2020) que ayudó en la construcción de categorías para realizar el análisis de los datos junto a los capítulos teóricos. El presente texto obtuvo aprobación en el Comité de Ética en Investigación con Seres Humanos, siendo registrado bajo el número CAAE: 96459223.0.000.0261. Los datos obtenidos en esta investigación arrojaron luz sobre la educación en las prisiones, revelando un escenario prometedor donde, de los cinco preceptos emancipatorios propuestos para el análisis, tres se alinean con la práctica: la humanización y praxis educativa, la importancia del rigor metódico del profesor y cuestiones sobre ética y disciplina en el contexto del aula penitenciaria. En cuanto a la valoración cultural de los educandos y la relevancia de la investigación en el proceso enseñanza-aprendizaje, se observó que estos aspectos aún demandan perfeccionamiento en su aplicación práctica, manteniéndose distantes del ideal teórico. Así, los resultados sugieren que, a pesar de los desafíos inherentes a la educación en las prisiones, es viable y posible adaptar los enfoques educativos al contexto penitenciario singular de modo de aproximar las prácticas pedagógicas a los principios de la Pedagogía Emancipatoria. Se hace necesario personalizar la teoría a la realidad de la prisión, reinventando el proceso educativo de la EJA en estos espacios.

Palabras clave: Prisión. Pedagogía Emancipadora. Educación Penitenciaria. Educación para Adultos y Jóvenes.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Coleta de material genético na Penitenciária Sul.....	67
Figura 2 – Sala de Aula da Penitenciária Sul	69
Figura 3 – Grupo Focal	76
Figura 4 – Condições do apontador de lápis (a); Materiais didáticos disponibilizados (b) ...	101

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Atividades educacionais nas prisões brasileiras de janeiro a junho de 2022	19
Tabela 2 - Perfil profissional dos estudantes	89

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Perfil profissional dos professores.....	81
Quadro 2 – Demonstrativo das aproximações e distanciamentos	122

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEJA	Centro de Educação de Jovens e Adultos
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CFTV	Circuito Fechado de Televisão
CNJ	Conselho Nacional de Justiça
CNCP	Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária
DEPEN	Departamento Penitenciário Nacional
EAD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IHU	Instituto Humanitas Unisinos
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
INFOPEN	Sistema de Informações Penitenciárias
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEP	Lei de Execução Penal
MCP	Movimento de Cultura Popular
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PEEP-SC	Plano Estadual de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade e Egressas do Sistema Prisional de Santa Catarina
PNA	Programa Nacional de Alfabetização
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PP	Projeto Pedagógico
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SAP	Secretaria de Administração Prisional e Socioeducativa
SC	Santa Catarina
SEA	Serviço de Educação de Adultos
SJC	Secretaria de Estado da Justiça e Cidadania

SISDEPEN	Sistema Estatístico do Departamento Penitenciário Nacional
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	1
2	EDUCAÇÃO CARCERÁRIA: UMA ANÁLISE SÓCIO-HISTÓRICA.....	14
2.1	ESCOLA NA PRISÃO: REVISITANDO A HISTÓRIA, CONFRONTANDO DESAFIOS E EXPLORANDO ALTERNATIVAS	14
2.2	POLÍTICAS PÚBLICAS E BASES LEGAIS DA EDUCAÇÃO CARCERÁRIA	23
2.2.1	A EJA enquanto política pública no atendimento aos presos no Brasil: uma história de desafios	24
2.2.2	Lei de Execução Penal (Lei nº 7.210/1984)	27
2.2.3	O projeto “Educando para a Liberdade” e seus desdobramentos.....	29
2.2.4	Resolução nº 03, de 11 de março de 2009 do CNPCP	30
2.2.5	Resolução nº 02, de 19 de maio de 2010 do MEC	31
2.2.6	Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional	32
2.2.7	Plano Estadual de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade e Egressas do Sistema Prisional – SC (PEEP-SC).....	33
3	EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA NO CÁRCERE: A TEORIA DE PAULO FREIRE PARA REFLETIR A EJA NA REALIDADE PRISIONAL.....	36
3.1	PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO DE ADULTOS	36
3.2	INTERSECÇÕES ENTRE PRECEITOS DA PEDAGOGIA EMANCIPATÓRIA E A REALIDADE DO CÁRCERE	39
3.2.1	A humanização das relações através da dialogicidade e da práxis	40
3.2.2	A valorização cultural dos educandos.....	43
3.2.3	A rigorosidade metódica.....	46
3.2.4	A importância da pesquisa no processo de ensino.....	47
3.2.5	A ética.....	50
3.2.6	A disciplina	52
3.2.7	À Guisa de Conclusão.....	54
4	METODOLOGIA DA PESQUISA	56
4.1	CONTEXTO DA PESQUISA	56
4.1.1	Quanto à natureza e ao tempo da pesquisa	58
4.1.2	Quanto aos objetivos.....	59
4.1.3	Quanto às fontes	60

4.1.4	Quanto à abordagem	61
4.1.6	Quanto aos procedimentos	62
4.2	CAMPO DE ESTUDO	63
4.3	SUJEITOS DA PESQUISA.....	69
4.4	COLETA E ANÁLISE DE DADOS.....	72
4.4.1	Instrumento de pesquisa para professores: Entrevista Semiestruturada.....	73
4.4.2	Instrumento da pesquisa para estudantes presos: Grupo Focal	74
4.5	ANÁLISE DE CONTEÚDO	77
4.5.1	Uma sintética conclusão metodológica.....	78
5	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	79
5.1	APLICAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE PESQUISA PARA PROFESSORES E ESTUDANTES.....	80
5.2	CATEGORIA 1 – PERFIL DOS ENTREVISTADOS.....	80
5.2.1	Perfil dos Professores.....	80
5.2.3	Perfil dos Estudantes	89
5.3	CATEGORIA 2 - CONSCIENTIZAÇÃO DOS PROFESSORES E EDUCANDOS SOBRE QUESTÕES VOLTADAS À REALIDADE SOCIAL	91
5.3.1	Identificação das Singularidades.....	92
5.3.2	Adequações e adaptações para o ensino no cárcere	94
5.3.3	Desafios e Perspectivas da Educação Carcerária	95
5.4	CATEGORIA 3 – INFRA-ESTRUTURA PARA AS AULAS NO AMBIENTE PRISIONAL	97
5.4.1	Atenção às necessidades básicas.....	98
5.4.2	Recursos didáticos e materiais escolares.....	100
6	APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS DA PEDAGOGIA EMANCIPATÓRIA NAS AULAS DESENVOLVIDAS PELA EJA NA PENITENCIÁRIA SUL.....	103
6.1	CATEGORIA 4 – APROXIMAÇÕES.....	104
6.1.1	Subcategoria 1 - Humanização das Relações (Práxis e Dialogicidade).....	104
6.1.2	Subcategoria 2 - Rigoriedade Metódica do Professor.....	107
6.1.3	Subcategoria 3 - Ética e Disciplina na Perspectiva Freiriana	111
6.2	CATEGORIA 5 – DISTANCIAMENTOS	116
6.2.1	Subcategoria 1 – Valorização Cultural dos Educandos	116
6.2.2	Subcategoria 2 - A Importância da Pesquisa no Processo de Ensino	119

6.3	DEMONSTRATIVO DAS APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS	121
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	123
7.1	OBJETIVOS ALCANÇADOS.....	123
	REFERÊNCIAS	135
	APÊNDICE A – GUIÃO ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DOCENTES EJA	143
	APÊNDICE B – GUIÃO ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA ESTUDANTES PRESOS EJA.....	145
	APÊNDICE C - INSTRUMENTO DE CATEGORIZAÇÃO DE CARÁTER ABERTO	147
	ANEXO A – RESOLUÇÃO Nº 3, DE 11 DE MARÇO DE 2009.....	148
	ANEXO B – RESOLUÇÃO Nº 2, DE 19 DE MAIO DE 2010	155
	ANEXO C – LEI Nº 7.210, DE 11 DE JULHO DE 1984.....	159

1 INTRODUÇÃO

Compreender o universo que envolve a educação carcerária no Brasil é uma aventura tanto desafiadora quanto instigante. Em uma abordagem que pode parecer atípica, optamos por “começar pelo fim”, ou seja, observar o cenário atual para então, a partir de uma análise sócio-histórica, investigar suas possíveis causas. Procuramos, com objetividade, mapear a realidade educacional das prisões brasileiras, interligando-a ao cenário educacional nacional como um todo, para, somente depois, analisar o objeto do presente estudo: a Penitenciária Sul de Criciúma, em Santa Catarina. Assim iniciemos.

Em 2022, o Brasil apresentou uma população carcerária de 649.592 indivíduos confinados em instituições prisionais estaduais, conforme dados disponibilizados pelo Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN, 2022). Esse total não considera os 190.080 indivíduos em prisão domiciliar, que também integram o sistema penitenciário. Quando colocamos esses números em perspectiva com a educação brasileira, percebemos que a distribuição da escolaridade das pessoas presas reflete algumas realidades do cenário educacional brasileiro.

De acordo com esse levantamento, 2,2% (14.385 pessoas presas) são analfabetas. Uma porcentagem ligeiramente maior, 3,6% ou 23.299 pessoas presas, são consideradas alfabetizadas, porém nunca frequentaram cursos regulares. A maior parcela das pessoas presas, 44,4% ou 288.590 indivíduos, não completou o Ensino Fundamental. E apenas, 10,8% (70.280 pessoas) concluíram esta etapa.

No que diz respeito ao Ensino Médio, 16,5% (106.930 pessoas presas) não chegaram a completá-lo. A representatividade daqueles com formação no Ensino Superior é ainda menor: apenas 1,2% (7.763 pessoas) possuem Ensino Superior incompleto e 0,7% (4.695 pessoas presas) o concluíram. Aqueles com formação acima do nível superior são ainda menos frequentes, representando apenas 0,03% ou 196 indivíduos.

Ao analisar esses dados, notamos que 56,33% da população carcerária é composta por indivíduos com baixa escolaridade, analfabetos, ou pessoas que não cursaram o ensino regular, não completaram o ensino fundamental ou o concluíram sem prosseguir para o ensino médio. Esse fenômeno representa mais da metade da população carcerária do país, ou seja, é muita gente.

No mesmo ano, o PNAD apontou que a taxa de analfabetismo no Brasil recuou de 6,1% em 2019 para 5,6% em 2022, representando 9,6 milhões de pessoas com 15 anos ou mais que não sabiam ler e escrever. Notavelmente, pela primeira vez, 53,2% da população com 25 anos

ou mais concluiu pelo menos a educação básica obrigatória, possuindo o ensino médio completo (IBGE, 2023).

Comparando os dados do sistema prisional com a população geral, observa-se uma desproporção acentuada no acesso à educação entre presos e não presos. Enquanto mais da metade da população geral com 25 anos ou mais tem pelo menos o ensino médio completo, mais da metade da população carcerária tem, no máximo, o ensino fundamental completo. Esse cenário sublinha a importância de políticas de educação direcionadas especificamente para a população carcerária, visando sua reabilitação e reintegração à sociedade.

A interpretação desses números não apenas embasa, mas também justifica a importância da presente pesquisa, pois lança luz sobre a complexa intersecção entre o sistema prisional e o sistema educacional brasileiro, servindo como ponto de partida para uma análise mais aprofundada. O expressivo número de pessoas imersas na triste realidade carcerária do Brasil não é apenas uma estatística, mas um retrato vivo de nossa sociedade. Esses números não se limitam a ser meros dados; eles provocam uma profunda reflexão sobre a verdadeira função da educação no contexto do sistema prisional brasileiro.

Ao trazer à tona essas informações, temos a oportunidade de sensibilizar a sociedade civil sobre a urgência de encarar a educação nas prisões não como um mero benefício, mas como um direito inalienável. A educação é um direito humano fundamental, e esses números revelam uma realidade preocupante em que uma parcela significativa da população carcerária não possui acesso adequado à educação. A pesquisa busca não apenas entender as causas e consequências desse cenário, mas também contribuir para a conscientização sobre a importância de garantir o direito à educação a todos, independentemente de seu status de encarceramento.

Para tanto, é interessante situar essa pesquisa no contexto dos estudos realizados nos últimos 5 anos no Brasil, sobre a mesma temática. Inicialmente, realizamos buscas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando os descritores bem abrangentes como “Educação de Jovens e Adultos”, “sistema prisional” e “emancipação”. Os resultados revelaram uma limitada quantidade de trabalhos relacionados ao tema. Nos últimos cinco anos, identificamos apenas três dissertações que se encaixavam em nossa área de interesse. Um desses estudos abordou os desafios do trabalho docente no contexto prisional, enquanto outro se concentrou no direito ao acesso escolar dentro das prisões. O terceiro trabalho examinou a perspectiva da pedagogia emancipatória nas unidades prisionais do Paraná.

Em seguida, direcionamos nossa pesquisa para a plataforma Scielo, optando também por utilizar descritores mais genéricos, vez que a quantidade de pesquisas sobre a temática, é

relativamente baixa. Utilizamos os descritores “Educação de Jovens e Adultos” e “sistema prisional”. Nesta fonte, encontramos três artigos relevantes. Dois desses artigos exploraram a perspectiva docente no sistema prisional, enquanto o terceiro abordou a eficácia sociopedagógica da pena de prisão, centrando-se na área do direito.

Finalmente, expandimos nossa pesquisa para a plataforma Google Scholar, utilizando os descritores: “educação carcerária”, “Educação de Jovens e Adultos”, “Pedagogia Emancipatória” e “sistema prisional brasileiro”. Esta pesquisa produziu um conjunto significativamente maior de resultados, totalizando 338 trabalhos. No entanto, após uma análise criteriosa dos títulos, foram excluídos 73 artigos que não abordavam diretamente a temática da educação no sistema prisional. Além disso, 57 artigos foram excluídos por se concentrarem especificamente em disciplinas específicas, como Biologia ou Matemática. Outros 27 artigos eram voltados para demandas específicas do público prisional feminino, e 41 tratavam da perspectiva da prática docente.

Outras exclusões incluíram 12 artigos que se dedicavam exclusivamente a questões étnico-raciais, 2 estudos comparativos com outros países da América do Sul, 65 trabalhos relacionados à formação profissional e 67 que abordavam programas de incentivo à leitura para remição de penas. Após esse processo, restaram apenas 6 artigos para análise, sendo que 4 deles eram da autoria de Elenice Maria Cammarosano Onofre, e desempenharam um papel fundamental na construção desta dissertação.

Após a análise dos números da Educação Carcerária e da localização desta pesquisa dentro do universo acadêmico, minha preocupação enquanto pesquisadora, passou a ser a necessidade de estabelecer a relação entre o que a prática profissional e as reflexões construídas anteriormente à pesquisa, poderiam de fato contribuir para pensar o objeto do estudo, alternando-as com a necessidade do exercício de estranhamento necessário à realização de qualquer investigação. Por vezes me utilizei dos conhecimentos adquiridos ao longo dos 17 anos enquanto policial penal e em outros momentos, precedidos sempre de muita leitura, análises e orientações com minha mentora Dra. Flávia Wagner e demais professores e pesquisadores, precisei “desaprender” o que já estava há muito tempo arraigado em mim, para então me apropriar de novas abordagens e perspectivas. Nesse sentido, o afastamento das atividades laborais foi determinante.

Logo após minha entrada no universo da pesquisa, identifiquei uma peculiaridade intrigante que permeia tanto a vida acadêmica quanto a carreira policial e que se mostrou útil ao longo do caminho: ambas as profissões demandam uma atenção excepcional. A principal função de todo policial penal, comumente conhecido como “carcereiro”, está intrinsecamente

relacionada à observação contínua, uma habilidade essencial para qualquer pesquisador. Gestos, falas, olhares, reações - nada escapa ao profissional da segurança. A convivência prolongada permite que presos e policiais se conheçam suficientemente bem para antecipar e evitar muitos incidentes desagradáveis. Portanto, meu trabalho sempre envolveu observação.

E foi ao observar e acompanhar diariamente as aulas da EJA na Penitenciária Sul que pude sentir um certo descompasso entre a educação oferecida e a realidade social e vivencial dos estudantes encarcerados. Ainda que sentisse esta dissonância, meu conhecimento técnico era bastante limitado. No entanto, mesmo que as práticas me parecessem um pouco monótonas, não pude deixar de notar que as vagas educacionais eram altamente concorridas, sugerindo que, apesar de tudo, os presos gostavam de frequentar as aulas.

Considero que muito embora o atual cenário da prisão dê a impressão de um sistema educacional estagnado, é preciso considerar que a Educação de Jovens e Adultos (EJA), em sua essência, traz resquícios das inspirações emancipatórias. Muitos educadores que hoje ensinam nas prisões também desempenham suas funções em escolas regulares, trazendo consigo, ecos de uma pedagogia mais crítica e consciente. Acredito então, que a chave esteja em questionar a que distância está a prática educativa atual em relação a uma educação emancipatória, explorando quais os motivos prováveis, tanto das aproximações e quanto dos distanciamentos entre ambos os pontos.

Movida pela curiosidade acadêmica e empolgada com a possibilidade de transformação, senti ser possível me apropriar da teoria, no intuito de ajustá-la a realidade educacional da penitenciária em que trabalho, alinhando o contexto educacional ao contexto de segurança, e assim, obtendo conhecimento suficiente para contribuir com uma educação calibrada à realidade das pessoas presas. Por óbvio, minha pesquisa encharca-se profundamente com as minhas experiências na prisão.

Durante minha trajetória profissional pude presenciar diversos acontecimentos e alterações no sistema, como a construção de Unidades com melhor infraestrutura, a oferta de materiais básicos aos internos, a profissionalização dos servidores, a criação de estatutos e normativas que balizam a atividade profissional, a criação das oficinas de trabalho e do Fundo Rotativo, porém, infelizmente, pouco vi acerca de transformações na área educacional, desde o meu ingresso na carreira. A educação continua com a mesma forma de quando ingressei no sistema. Com exceção da criação do programa “Despertar pela leitura”, que ampliou consideravelmente o número de leitores, não me ocorre nenhuma iniciativa inovadora no campo educacional. O referido projeto se destaca por fomentar o acesso à cultura literária por meio da realização de resenhas de obras lidas pelos internos. Posteriormente, essas resenhas são

corrigidas por professores da EJA que atuam especificamente para esse fim. O projeto foi criado em decorrência da escassez de vagas disponíveis para estudos formais em salas de aula.

Para promover o gosto e o hábito pela leitura, o programa se vale do instituto da remição de penas como estímulo para a prática. O método consiste em diminuir 04 (quatro) dias de pena a cada obra lida pelo interno, conforme regulamenta o Conselho Nacional de Justiça (CNJ, 2021), através da Resolução nº 391 de 10 de maio de 2021, que estipula como limite máximo, 12 (doze) resenhas ao ano, ou seja, 48 dias remidos como teto anual dessa modalidade de remição. Esse incentivo oferece a oportunidade para que os internos adquiram novos conhecimentos, auxiliando na construção de conhecimento. No momento atual, 700 (setecentas) pessoas presas participam do programa na Penitenciária Sul, o que representa um número expressivo, considerando que a unidade abriga um total de aproximadamente 950 internos.

Entretanto, apesar dos inúmeros aspectos favoráveis e benéficos apresentados pelo projeto, é imperativo destacar a necessidade de outros investimentos na área educacional, posto que, por melhor que seja o projeto, ele é apenas paliativo, surgindo como resposta à carência educacional que deveria ter sido previamente solucionada pelo Estado. É preciso avançar muito mais no que diz respeito ao acesso à educação regular no ambiente prisional, já que a falta dessa oportunidade está intrinsecamente ligada aos indicadores sociais de pobreza, marginalidade e segurança pública, fato que será comprovado ao longo da pesquisa.

Nesse sentido, o acesso educacional na prisão não deve ser considerado enquanto uma oportunidade. É dever do Estado para com os seus. No entanto, é possível observar poucos investimentos e uma preocupação social limitada em relação a essa questão. Ao invés da oferta educacional ser reconhecida enquanto um dever social do Estado, as ações educacionais na prisão são, por vezes, oferecidas de forma isolada e pontual, apresentadas quase enquanto um gesto de caridade.

Foi ao estudar o atual modelo político e econômico neoliberal mais profundamente, relacionando-o ao objeto de estudos que pude compreender melhor a prisão enquanto uma ferramenta de controle social, além dos diversos motivos que levam às condições educacionais atuais no cárcere, o que pretendo explorar durante o curso desta investigação.

Com o objetivo de tornar minha narrativa mais concreta em relação à necessidade de uma educação adequada à realidade das pessoas presas, é imprescindível considerar os estudos desenvolvidos sobre o ambiente prisional e suas peculiaridades, de forma a adaptar o contexto educacional às condições reais da prisão. Estou convicta que as práticas pedagógicas que

observo há anos na unidade penal em que atuo, podem ser aprimoradas de forma a garantir a segurança necessária a todos, gerando indicadores sociais mais positivos.

Seguindo essa lógica, passei a estabelecer relações entre minhas observações empíricas e hipóteses teóricas formuladas no âmbito deste estudo, com as ideias desenvolvidas por Michel Foucault acerca do contexto prisional, utilizando-as como condicionantes na identificação de ferramentas que possam ser úteis na construção de uma educação emancipatória na prisão, tal qual propõe Freire.

A cultura popular, com sua sabedoria, destaca que “é necessário observar o solo antes de realizar a sementeira”. Portanto, é crucial interpretar cuidadosamente o ambiente e o público-alvo nos quais se pretende implementar algo. Ressignificando uma frase de Freire (1989, p. 5) que afirma que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, torna-se imperativo contextualizar o ambiente para o qual se propõe estabelecer uma nova prática educacional, a fim de efetivar a implementação de uma educação transformadora.

Acredito que o sonho de todo pesquisador, independentemente de sua área atuação, seja o de contribuir com o coletivo, através de uma pesquisa que impacte positivamente o cotidiano das pessoas, apresentando reflexões que pautarão soluções para diversas carências da vida em sociedade. Assim sendo, procurei pensar em formas que pudessem melhor satisfazer as demandas das pessoas presas, garantindo e considerando as questões pertinentes à segurança, utilizando a educação como mola propulsora e integradora dessa realidade, no intuito de proporcionar ao interno, alheio as alterações sociais e tecnológicas, a oportunidade de incorporar-se à vida comunitária por meio de uma educação significativa e emancipatória, capaz de romper com a condição marginalizante da prisão.

Penso que o maior desafio que enfrentamos é, ao promover a consciência crítica, reconhecer as intenções do sistema político e econômico em que vivemos. Para isso, é preciso educar as pessoas para a liberdade, transpassando o sistema econômico e social de dentro para fora, tendo como base, os princípios da Pedagogia Freiriana. Embora essa abordagem possa parecer um tanto quanto pretensiosa quando pensada em uma prisão, ela é resultado da imersão nas obras de Freire. A boniteza de seus escritos, nos faz sonhar e acreditar que é possível construir um mundo mais justo e solidário. Além do que, o registro dos estudos, já é por si valioso, afinal, pode incentivar mais pessoas a prática reflexiva desses assuntos, rumo a consequente mudança de mentalidade, visando um aceite social mais tranquilo e consciente, tal qual propõe Freire quando da prática pedagógica enquanto transformadora da realidade social.

Assim, gostaria de conceituar “Educação Carcerária Emancipatória”, como sendo uma prática educativa humanizadora que ancorada nos princípios pedagógicos de Freire, auxilia na

manutenção da ordem e segurança na Instituição Penal, sendo direcionada à libertação da “prisão” intelectual, emocional e cultural das pessoas encarceradas, características essas que antecedem inclusive, sua própria prisão física. É um “Alvará de Soltura definitivo”, pois a verdadeira emancipação ocorre quando, além do corpo, a consciência é liberta, através de uma visão crítica em busca da verdade e de melhores escolhas, reduzindo as chances de um retorno periódico e contínuo à prisão.

Desta maneira, é inconcebível pensar em uma escola no interior de uma Unidade Prisional se desconsiderarmos as questões pertinentes a segurança e demais peculiaridades inerentes ao contexto do cárcere, vez que tudo funciona diferente. Para implementar uma prática educacional efetiva, nas prisões é necessário que as áreas de segurança e educação dialoguem e estejam alinhadas. Do contrário, uma impede a outra de avançar e ambas perdem.

A cadeia possui valores e regras sociais desconhecidas no mundo externo que, quando observadas na prisão, fazem muito sentido. Meio muito homogêneo, prática social muito particular. Uniformes padrões, o mesmo kit de higiene, os mesmos horários, a mesma alimentação, o tempo inteiro. Uma realidade que deve ser considerada e que influencia diretamente no processo de aprendizagem.

A experiência da vida no cárcere é, por vezes, infável e muito particular. Nesse meio de “iguais” os diferentes costumam se destacar em razão de suas aptidões pessoais: facilidade com desenhos, pinturas e gravuras, escritas, esculturas feitas de sabonete, arte com objetos do dia a dia. Hoje sinto compreender um pouco a necessidade que possuem em tatuar o corpo com tinta de caneta e uma engenhoca feita com o motor do ventilador. Precisam se distinguir, e se reconhecer. Ter a sensação de pertencimento. O ser humano anseia por si próprio, por saber quem é, de onde veio e, conforme afirma Frankl (1987), anseia por dar sentido a sua própria existência. Isso torna-se perceptível ao observar as tatuagens mais comuns na cadeia, com os nomes das mães, filhos e esposas. Esse ato talvez os ajude a lembrar que fazem parte de algo, que possuem uma história. A sua exclusiva história pessoal. São assim, “alguém”, tal qual como o proposto por Freire (2021b), que é categórico ao afirmar que o êxito no processo educacional perpassa pela necessidade em reconhecer o indivíduo enquanto pessoa única.

Outros destacam-se por sua competência na comunicação, relacionando-se de maneira assertiva, simples, simpática e direta. São articulados, sagazes, dotados de uma expertise por vezes engraçada, possuindo uma incrível capacidade de convencimento e persuasão. Com esses, os servidores procuram ficar atentos, pois são os prisioneiros mais cativantes e astutos. Porém, nenhum policial quer seus dados pessoais circulando entre integrantes do crime organizado. Na

cadeia não existe pergunta ingênua ou papo descontraído. Tudo é medido, mensurando o risco e o benefício. Tudo vira moeda de troca. Informações são preciosas.

Há ainda os que sabem cozinhar, construir, entendem de elétrica, hidráulica, pintura e mecânica. Os prisioneiros com essas características, quando possuem um comportamento passivo e dócil, tal qual como descreve Foucault (2014), sendo aproveitados pela administração e encaminhados para a manutenção predial e serviços diários, gozando de maior liberdade de locomoção no interior da unidade.

São muitos os personagens e as histórias de vida. Ao escutá-las, na maioria delas, seus fragmentos convergem no mesmo sentido: famílias desestruturadas, escassez de recursos financeiros, baixa escolaridade, crimes contra o patrimônio e envolvimento com o tráfico de drogas. Afirmando de forma empírica o que pretendo desvelar cientificamente.

Desta feita, percebo a existência de possíveis alternativas que poderiam valorizar o apenado como pessoa única, com sua história de vida, sonhos e desejos. Uma dessas alternativas perpassa pela implementação de uma educação que humanize as relações sociais dentro da prisão, sem descuidar de questões de segurança. Conforme Freire (2021b), uma abordagem emancipatória, orientada pelo pensamento livre, oferece a oportunidade de interpretação do mundo de uma maneira coerente e culturalmente rica, resultando em benefícios pessoais e sociais, o que contribui inclusive, para a própria segurança do ambiente.

A educação a que propõe Freire, quando atrelada a garantia dos demais direitos, acessa as principais áreas que acredito que devam ser preservadas e trabalhadas junto a toda pessoa presa, visando coibir a reincidência criminal e uma existência humana - ainda que na prisão - um pouco mais harmônica: as dimensões, cultural, familiar, psicológica, religiosa, laboral e emocional. Ela tem um alcance global na formação do indivíduo, pois preza por um ensino que atravessa a construção da formação crítica e volitiva do educando (FREIRE, 1997a).

É importante salientar também, a necessidade do cuidado ao utilizar os termos “reinserção social” ou “ressocialização” neste trabalho, pois é preciso reconhecer que a maioria das pessoas presas, mesmo antes de sua prisão, sempre viveram à margem da sociedade. E, por nunca terem sido “inseridos” ou “socializados”, há que se considerar o fato de que após sua prisão, não seja possível concebê-los enquanto indivíduos “re-inseridos” ou “re-socializados”, visto que só de “re-socializa” alguém que algum dia já foi socializado. Muitas dessas pessoas são rotuladas como sendo um “ninguém”, indesejável e invisível às políticas públicas e à vida em sociedade. Sendo assim, minhas ideias visam à emancipação das pessoas presas dessa condição, que antecede inclusive, a própria prisão.

A atualidade da Pedagogia Freiriana é incontestável. Através da criação da concepção popular de educação, Freire rompe radicalmente com a educação elitista, consolidando um dos paradigmas mais belos da educação contemporânea. Compromete-se verdadeiramente com as pessoas. A aplicabilidade de uma educação que tem como pressupostos a observação e o reconhecimento de contextos sociais massificados, tal qual é o ambiente prisional brasileiro, contribui para a promoção de justiça social, tão necessária no país.

Acredito que a oferta de uma educação significativa, dentro ou fora das prisões, não vá esvaziar completamente o cárcere, pois existem outros fatores, que não só os econômicos e sociais, que levam uma pessoa a cometer um delito. Transtornos de personalidade, tais como a psicopatia, podem e devem ser considerados como um fator de risco ao aprisionamento. Porém, uma educação emancipatória, auxilia sobremaneira no controle ao encarceramento em massa, evitando os crimes contra o patrimônio e o fenômeno da drogadição, que atualmente são os grandes responsáveis pela superlotação nos estabelecimentos penais.

Desta feita, nunca foi tão urgente consubstanciar a Pedagogia Emancipatória aos estudos sobre o ambiente prisional, visando investir em uma educação humanizadora das relações, que conscientize essas pessoas a não naturalizar sua condição estigmatizante ante a hostilidade social que resiste à história. Este é o caminho do presente estudo, pois, como afirmava Freire (2021b), o sujeito aprende para se humanizar, e humanizando-se cria condições para transformar seu contexto social.

A carência educacional presente no sistema prisional reforça a importância de direcionar esforços para oferecer uma educação mais inclusiva e abrangente aos indivíduos que estão privados de liberdade. A injustiça parece preceder a violência, sendo necessário romper com este ciclo. Sobre este aspecto, Adorno (1993, p. 61) aponta que a criminalidade não permeia somente o mundo dos pobres, mas os mecanismos punitivos parecem os selecionar, pois se “o crime não é privilégio desta população, a punição parece sê-lo”.

É para este público, que a Educação se insere como direito previsto através da Lei 7.210/84, Lei de Execução Penal (BRASIL, 1984), que garante ao preso o acesso ao sistema de ensino. Muito embora a educação de presos esteja contemplada em Lei Federal, é necessário observar se tais leis normatizam e regulamentam de maneira a diferenciar o ensino escolar no interior das prisões, na esfera educacional, o que será apresentado no decorrer dessa pesquisa.

Importante ressaltar também que a escolha por pesquisar especificamente a EJA em um viés emancipatório, em detrimento a outros temas ou abordagens educacionais, se dá em decorrência dessa ser a modalidade de ensino específica para o perfil do público prisional em

questão, atrelado ao fato da educação na Penitenciária não possuir um Projeto Pedagógico (PP) que indique outra possível corrente teórica.

Entendendo o papel transformador da educação sobre a realidade social, o problema da pesquisa direciona-se no sentido de criar subsídios para responder a seguinte questão: Quais as aproximações e distanciamentos da Pedagogia Emancipatória no cotidiano das aulas desenvolvidas pela Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Penitenciária Sul/SC?

Para tanto, é preciso reconhecer a historicidade e a natureza das atividades educacionais desenvolvidas nas prisões brasileiras, visando verificar as possibilidades concretas de emancipação intelectual, cultural e social do sujeito preso, ante a sua realidade, tendo como base, as premissas contidas na Pedagogia Emancipatória. É necessário avaliar de que modo a educação se insere ao ambiente prisional, identificando e reconhecendo aspectos particulares e relevantes.

Neste sentido, apresenta-se a seguinte hipótese: a possibilidade de identificar elementos da Pedagogia Emancipatória entremeados com práticas tradicionais de ensino que, em momentos, aproximam-se dos princípios emancipatórios e, em outros, distanciam-se, refletindo os desafios e potenciais da educação carcerária.

Para isso, foram estabelecidos os seguintes objetivos: como objetivo geral, analisar as aproximações e distanciamentos da Pedagogia Emancipatória nas aulas desenvolvidas pela Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Penitenciária Sul/SC.

Os objetivos específicos foram construídos e apresentam-se nos capítulos desenvolvidos (excetuando-se o capítulo metodológico) no decorrer da pesquisa:

a) o primeiro capítulo, utilizando-se uma perspectiva sócio-histórica, busca reconhecer o contexto social em que ocorreu a criação das prisões, refletindo sobre a implementação da EJA no ambiente prisional a fim de compreender os desdobramentos e reflexos na formulação das políticas públicas e práticas atuais, apontando desafios e alternativas existentes.

b) o segundo capítulo analisa e contextualiza princípios cuidadosamente selecionados da teoria de Paulo Freire, utilizando-os enquanto indicadores na mensuração das aproximações e distanciamentos da Pedagogia Emancipatória no cotidiano das aulas oferecidas pela EJA na Penitenciária Sul/SC;

c) o quarto capítulo problematiza e discute dados coletados frente ao aporte teórico na concepção da Pedagogia Emancipatória buscando mensurar as aproximações e distanciamentos, para adentrar no;

d) quinto capítulo, que reflete diretamente sobre as aproximações e distanciamentos da adoção de valores e práticas educacionais emancipatórias no cotidiano das aulas desenvolvidas pela EJA na Penitenciária Sul.

Para alcançar os objetivos desta pesquisa, optou-se pela metodologia de pesquisa de abordagem qualitativa. Conforme delineado por Haguete (1985), os métodos qualitativos destacam-se ao revelar as particularidades de um fenômeno, suas características e propósito. Essa abordagem, focada em aspectos interpretativos e subjetivos, facilita a compreensão profunda das experiências e percepções dos indivíduos.

Cabe considerar que a pesquisa qualitativa não se baseia em dados numéricos, mas sim na investigação da compreensão de um grupo social, conforme ilustrado por Minayo (2010). Ao contrário das abordagens quantitativas, a pesquisa qualitativa busca compreender os fenômenos em sua totalidade, respeitando a complexidade e a multiplicidade de dimensões inerentes à experiência humana. Essa metodologia proporciona uma visão mais ampla e detalhada do fenômeno em estudo, atendendo melhor aos objetivos propostos para esta pesquisa.

O trabalho classifica-se como sendo um estudo de caso e adota uma abordagem sócio-histórica, o que permite uma investigação aprofundada e detalhada do contexto específico das aulas desenvolvidas pela EJA na Penitenciária Sul. De acordo com Mattar e Ramos (2021), a aplicação de uma metodologia de estudo de caso em conjunto com a abordagem utilizada, proporciona a oportunidade de investigar eventos, relações, vivências e processos complexos dentro do seu meio natural. Este método reconhece a importância de analisar o quadro levando em consideração um contexto mais amplo que engloba aspectos educacionais, sociais, políticos e econômicos.

A escolha dessa metodologia se dá em decorrência da necessidade de compreender os casos estudados não apenas em seu estado atual, mas também considerando a trajetória histórica que levou a sua atual configuração. Dessa forma, é possível observar melhor a dinâmica e a complexidade dos fenômenos educacionais e sociais no contexto prisional atual, visando a implementação de uma educação significativa.

A amostra da pesquisa concentrou-se nas turmas dos cursos de ensino fundamental oferecidos pela EJA na Penitenciária Sul de Criciúma durante o segundo semestre de 2023. O recorte focou em professores e estudantes que participavam dos cursos de ensino fundamental e que estavam vinculados à EJA no interior da Penitenciária Sul.

Para conduzir a pesquisa, foi adotada a técnica de grupo focal com os estudantes e entrevistas semiestruturadas com os professores, uma estratégia que possibilitou uma

compreensão mais ampla dos aspectos intrínsecos ao ambiente em estudo. Na análise dos dados, empregou-se a teoria da análise de conteúdo de Bardin (2020).

Para uma melhor compreensão do todo, a pesquisa foi dividida em duas partes, sendo a primeira, de fundamentação teórica.

O primeiro capítulo oferece como título, **“EDUCAÇÃO CARCERÁRIA: UMA ANÁLISE SÓCIO-HISTÓRICA”**, tendo como aporte teórico: Foucault (1979; 2014), Freire (1997a, 2021a, 2021b), Althusser *apud* Cassin (2008), Goffman (1981), Gadotti, Freire e Guimarães (1995), Dubet *apud* Silva (2014), Groppo (2006), Holliday (2006), França (2009), Julião (2009), Friedrich et al. (2010), Galeano (2010), Strelhow (2010), Clemmer *apud* Lobosco (2016), Libâneo (2016), Ireland e Calaca (2018), Godinho, Julião e Onofre (2020), Freire (2021b) e Di Pierro *apud* Guimarães (2022).

O segundo capítulo é intitulado **“EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA NO CÁRCERE: A TEORIA DE PAULO FREIRE PARA REFLETIR A EJA NA REALIDADE PRISIONAL**, tendo como referenciais teóricos: Moreira e Masini (1982), Freire (1983; 1997a; 1997b; 2021a; 2021b), Adorno (1993; 1995), Freire e Nogueira (1993), Gadotti (1996), Brandão (1999), Silva (2003), Santos (2013) e Godinho, Julião e Onofre (2020).

A segunda parte do estudo, esclarece os passos da investigação prática, e dão suporte para a construção dos últimos capítulos.

O terceiro capítulo refere-se a **“METODOLOGIA DA PESQUISA”**, tendo como aporte teórico, Haguete (1985), Freire (1997a; 2021b), Freitas (2002), Gatti (2005), Prunes (2008), Minayo (2010), Akimoto (2013), Foucault (2014), Merriam e Tisdell (2016) *apud* Mattar e Ramos (2021), Lüdke e André (2018), Bardin (2020) e Mattar e Ramos (2021).

Após a fase de qualificação e beneficiando-se das contribuições da banca avaliadora, foram implementadas as modificações necessárias, permitindo que a pesquisa avançasse para a elaboração do quarto capítulo, intitulado **“APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS”**. Essa etapa da pesquisa, contou com o aporte teórico de Arendt (1958), Goffman (1961), Freire (2021b), Moreira (1989), Adorno (1995), Chauí (2000), Bourdieu *apud* Nogueira e Nogueira (2002), Bondía (2002), Bobbio (2004), Bauman *apud* Bittencourt (2005), Wittgenstein *apud* Cunha (2009), Silva (2013), Vygotsky *apud* Rey (2013), Foucault (2014), Louro (2014), Souza (2015), Wagner (2017), Antunes (2018), Bardin (2020), Moura et al. (2022). Este capítulo buscou espelhar as complexidades percebidas durante a coleta de dados, evidenciando a estruturação e delineando as categorias de análise.

O quinto capítulo, intitulado **“APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS DA PEDAGOGIA EMANCIPATÓRIA NAS AULAS DESENVOLVIDAS PELA EJA NA**

PENITENCIÁRIA SUL”, funcionou como um ponto de convergência, reunindo os contextos destacados nos capítulos precedentes da dissertação com a análise dos dados, tendo como aporte teórico: Goffman (1961), Bourdieu *apud* Marteleto; Pimenta (2017), Adorno (1993), Freire (1997a; 2021b), Tugendhat e Wolf (1997), Richardson (1999), Denzin *apud* Duarte (2009), Minayo (2010), Foucault (2014), Morin (2023) e Bourdieu *apud* Rocha (2010).

Por fim, nas “**CONSIDERAÇÕES FINAIS**”, ressaltamos os principais achados de cada seção, revisando os objetivos delineados no início, as restrições do estudo e sugestões para pesquisas subsequentes, bem como as recomendações e proposições decorrentes da pesquisa.

2 EDUCAÇÃO CARCERÁRIA: UMA ANÁLISE SÓCIO-HISTÓRICA

O grau de civilização de uma sociedade pode ser medido pela maneira como ela trata seus prisioneiros. (atribuído a DOSTOIÉVSKI)

O objetivo deste capítulo é, apresentar um panorama sobre a criação das prisões e sua evolução histórica, bem como das escolas nas prisões, buscando reconhecer e refletir sobre a implementação da EJA no ambiente prisional, a fim de compreender os desdobramentos e reflexos na formulação das políticas públicas, bases legais e práticas atuais, identificando desafios e alternativas existentes para a educação carcerária, abordando a EJA enquanto política pública responsável por oferecer educação nesses espaços. Para alcançar esse propósito, serão respondidas perguntas como: Qual o contexto histórico da criação das prisões? Como se deu o processo de implementação educacional nas prisões até os dias atuais? Quais os principais desdobramentos? Quais os desafios e alternativas? Quais são as principais bases legais atuais que sustentam as políticas públicas educacionais no cárcere?

2.1 ESCOLA NA PRISÃO: REVISITANDO A HISTÓRIA, CONFRONTANDO DESAFIOS E EXPLORANDO ALTERNATIVAS

O ensino escolar no contexto do cárcere envolve questões de direitos humanos, inclusão social e educação enquanto um direito universal que nesses espaços, se mostra como ferramenta fundamental na formação das pessoas presas, permitindo-lhes uma base mais sólida para a construção de novas perspectivas e possibilidades de vida.

No contexto atual das unidades prisionais no Brasil, as práticas pedagógicas da EJA, são relativamente recentes. Para compreender o atual cenário da educação carcerária no país, é essencial apresentar um breve panorama histórico que contextualize prisão e educação, para então ser possível compreender o modelo educacional vigente.

Os estudos de Foucault (2014) merecem destaque nesse panorama, uma vez que descrevem o início da atuação estatal e em paralelo, o surgimento das instituições escolares e prisionais, sustentando que ambas foram criações do Estado burguês, servindo aos seus interesses desde sempre, sugerindo que o estabelecimento do Estado, a invenção da moeda e a criação das escolas e das prisões não foram incidentes fortuitos.

Foucault (2014) afirma que, com a burguesia assumindo o controle das esferas política e financeira, surgiu a necessidade de disciplinar e adaptar os indivíduos aos novos mecanismos

de produção. Neste contexto, instituições como fábricas, escolas e prisões foram estabelecidas, reestruturando a sociedade inteira sob a égide do capitalismo industrial, com o objetivo de atender às demandas do mercado. Consequentemente, a finalidade primordial dessas instituições sempre foi a de disciplinar o indivíduo para que ele se adequasse à vida neste sistema, tornando sua existência impraticável fora desta engrenagem.

Assim sendo, o Estado é fruto do sistema capitalista e tanto o sistema punitivo quanto o escolar são instituições criadas com o objetivo utilitário que submete os indivíduos aos padrões sociais vigentes através do uso da disciplina em espaços organizados para este fim. As relações de mando e obediência que se constituem nessas instituições, criam as condições de observação das quais são extraídos os conhecimentos que serão sistematizados nas ciências humanas, que por sua vez, produzirão conhecimento, retroalimentando o modelo capitalista e perpetuando as relações de poder (FOUCAULT, 1979). Nesse panorama, Althusser *apud* Cassin (2008) pontua, que as instituições educacionais funcionam como Aparelhos Ideológicos de Estado, trabalhando para reproduzir as relações de produção capitalistas e perpetuar sua dominação, corroborando assim, com a visão de Foucault (1979).

Portanto, compreender o histórico da educação carcerária no Brasil, implica em considerar o contexto mais amplo do surgimento das instituições escolares e prisionais enquanto criações do Estado burguês, cujo objetivo sempre foi disciplinar e controlar os indivíduos para que se adaptem às demandas do mercado e perpetuem as relações de poder do sistema capitalista.

E a história do sistema prisional brasileiro corrobora com a teoria de Foucault (2014). Durante o período colonial, as prisões eram utilizadas primordialmente como instrumento de repressão política e social. A primeira prisão brasileira foi estabelecida em 1549, na cidade de Salvador, Bahia, sob o nome de Casa da Câmara e Cadeia. Com a chegada da Família Real Portuguesa ao Brasil, em 1808, novas prisões foram criadas e iniciou-se um processo de estruturação do sistema carcerário (FRANÇA, 2009). Naquela época, o sistema penal brasileiro ainda estava fundamentado teoricamente, somente no caráter retributivo das penas.

Nos anos seguintes, com a expansão dos efeitos da revolução industrial, surgiram novas prisões e a oferta de ensino escolar no interior das unidades foi sendo gradualmente implementada. De acordo com Groppo (2006), por volta de 1880, o governo imperial criou as primeiras escolas de aprendizes de artes e ofícios, com o objetivo de educar os presos para o trabalho. Durante o século XX, a educação nas prisões se expandiu com a criação de cursos profissionalizantes.

Foucault (2014) argumenta que todo o aparato das instituições estatais, moldam o comportamento dos presos no intuito de convertê-los em indivíduos obedientes e produtivos. Isso se reflete na oferta de uma educação estritamente orientada ao mercado de trabalho. Sob essa perspectiva, a educação profissionalizante na prisão é percebida pelo pesquisador, como um mecanismo de controle social, uma vez que tão somente condiciona prisioneiros a se tornarem dóceis ao trabalho e politicamente úteis.

A utilidade política do indivíduo preso, está ligada à maneira como o Estado se aproveita do medo social que ele mesmo incita. Utilizando esse sentimento como ferramenta de coerção, o Estado propaga tal temor e isola a figura do "criminoso" da vida em sociedade. O medo do crime pode então, justificar a implementação de políticas de lei e ordem mais rigorosas e o recrudescimento do sistema penal. Como resultado, isso pode agravar as desigualdades sociais existentes.

Sobre as injustiças, Dubet *apud* Silva (2014) observa que as instituições e práticas jurídicas, inicialmente concebidas para promover a igualdade e a justiça, frequentemente contribuem para perpetuar desigualdades e injustiças. O sistema legal e judicial é influenciado por preconceitos, discriminação e desigualdades sociais, o que se traduz em tratamento diferenciado para diferentes grupos de indivíduos. Dubet *apud* Silva (2014) examina as intrincadas interações entre o sistema jurídico, as instituições sociais e as estruturas de poder, enfatizando como essas dinâmicas podem dar origem a situações de injustiça mesmo dentro de um sistema legal. Essas injustiças sociais são espelhadas dentro do próprio Sistema Judicial, que, em teoria, deveria ser um defensor da busca pela justiça.

Cabe ressaltar que, no início do século XX, enquanto as prisões brasileiras contavam com algumas poucas oficinas de educação profissionalizante, a EJA, enquanto modalidade de ensino e fora do contexto prisional, sequer existia. A educação de adultos se dava de maneira fragmentada, através de entidades privadas, instituições religiosas e organizações sindicais. A grande virada para essa modalidade educacional ocorreu em 1931, com a fundação do Ministério da Educação e Saúde Pública, quando foi concebido o primeiro projeto de política pública focada especificamente na educação de adultos: o Serviço de Educação de Adultos (SEA). Este programa tinha como principal objetivo a promoção da alfabetização, um passo fundamental na inclusão educacional e social desses indivíduos, assinalando o início de uma abordagem mais estruturada e sistemática para a educação de jovens e adultos (FRIEDRICH et al., 2010).

Foi em 1940, com a Consolidação do Estado Novo e a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), que a EJA começou a ser organizada de forma mais sistemática.

No ano de 1946, a Educação de Jovens e Adultos foi prevista pela Constituição Federal, pela primeira vez. Em 1952 o Plano Nacional de Educação (PNE) reconheceu a Educação de Jovens e adultos como sendo uma modalidade de ensino, porém, ainda não responsável pelo contexto prisional.

Na década de 1950 e início dos anos de 1960, a EJA foi impulsionada com a criação do Movimento de Cultura Popular (MCP) e a alfabetização de adultos através da arte. Neste período o ensino de adultos passou por uma fase de expansão e consolidação, em razão da crescente demanda educacional dos trabalhadores e pela pressão da sociedade civil organizada (STRELHOW, 2010), porém, ainda não abarcava o público prisional.

As iniciativas deste período histórico, contribuíram para promover a alfabetização de milhares de pessoas em todo o país, tendo um papel fundamental na construção de uma política pública que abriu caminho para novas conquistas, destacando a atuação profissional de Paulo Freire, visto que suas ideias foram utilizadas como referência na criação dos programas educacionais desta época (GADOTTI; FREIRE; GUIMARÃES, 1995).

A partir de 1964, a EJA passou a ser utilizada como forma de repressão social, com a disseminação de ideologias conservadoras. Consequentemente, a metodologia de Paulo Freire, que buscava a conscientização crítica, foi vista como uma ameaça pelo regime militar e muitos de seus seguidores foram perseguidos, presos e exilados.

Uma das principais ações do regime militar em relação a educação de adultos e jovens, foi a criação do Programa Nacional de Alfabetização (PNA), que tinha por objetivo disseminar valores conservadores e patriotas, promovendo a ideia de que a educação era fundamental para a “formação do cidadão consciente e patriota”. Desta forma, a educação servia como um instrumento de controle social, visando criar cidadãos obedientes e submissos ao regime imposto (FRIEDRICH et al., 2010).

Nesta mesma perspectiva, em meados de 1970, foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), com o objetivo de erradicar o analfabetismo no Brasil e difundir valores conservadores, enfatizando a utilização de materiais didáticos voltados para a difusão do regime militar, resultando em um ensino nada crítico e reflexivo (STRELHOW, 2010).

Até então, a EJA não havia sido incorporada ao sistema prisional brasileiro, que contava apenas com algumas oficinas de educação profissionalizante. A situação tornou-se ainda mais desafiadora para os encarcerados durante o regime de exceção, já que, com sua instauração, a educação carcerária, já deficiente, enfrentou um agravamento expressivo (GROPPO, 2006).

Sob a égide da política de segurança nacional, os espaços pedagógicos foram negligenciados, e as atividades educacionais foram interrompidas. Isso resultou na

marginalização da educação prisional, que já se encontrava em estado de precariedade, relegando-a a um plano secundário nas prioridades do regime militar (GROPPO, 2006). Dessa forma, as dificuldades enfrentadas pela EJA na sociedade livre se intensificaram ainda mais no contexto prisional.

Com o fim da ditadura militar e a promulgação da Lei 7.210/84 (BRASIL, 1984), o sistema penitenciário brasileiro passou a assumir a responsabilidade de prover educação aos encarcerados. Entretanto, somente na década de 1990, no contexto de redemocratização do país, a educação nas prisões começou a ser retomada de forma progressiva. Nesse sentido, a oferta educacional no âmbito prisional continua sendo regulamentada pela mencionada Lei 7.210/1984 (BRASIL, 1984), Lei de Execução Penal, que estipula a obrigatoriedade da oferta de educação básica em estabelecimentos penitenciários por todo o território nacional.

Desde a década de 90 até os dias atuais, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é a modalidade de ensino que atende o público prisional, sendo responsável por disponibilizar oportunidades educacionais nesses contextos. Com um histórico de escassez de investimentos na área, enfrenta inúmeros desafios, como a falta de recursos financeiros, a carência de profissionais capacitados e a ausência de materiais didáticos apropriados para abordar as peculiaridades do público prisional (ONOFRE, 2011).

De acordo com Vieira (2004), após a redemocratização, a EJA passou a ser vista de forma mais ampla, com uma ênfase maior na formação integral do educando e na promoção da cidadania e dos direitos humanos. A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) estabeleceu a educação como um direito de todos e dever do Estado e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996) reforçou essa ideia, considerando a Educação de Jovens e adultos como uma modalidade de ensino que deve ser oferecida em todos os níveis da educação básica.

A configuração atual da educação carcerária se manifesta como produto de uma construção histórica, caracterizada por progressos e obstáculos. É um contexto onde a trajetória da instituição prisional se entrelaça à história da escola, e a jornada da EJA ecoa os desafios que a educação prisional enfrentou durante o período do regime de exceção. Nesse sentido, o cenário contemporâneo reflete a complexa interação entre múltiplos fatores históricos e sociais, demonstrando como as nuances da educação carcerária são profundamente enraizadas e intrinsecamente vinculadas à nossa história coletiva.

Levando em conta o contexto histórico-social delineado, é inegável que a educação carcerária no Brasil recebeu atenção insuficiente desde a instalação da primeira prisão durante o período colonial. O baixo número de presos engajados em estudos, em comparação com o

total da população carcerária e seu nível de escolaridade, é um forte indicativo dessa negligência. No ano de 2022, o Brasil possuía uma população carcerária que totalizava 832.395 pessoas presas (DEPEN, 2022), ocupando assim, o ranking do terceiro país com maior população carcerária do mundo (IHU, 2020). Mesmo frente aos avanços e retrocessos ao longo do tempo, o sistema educacional nas prisões permaneceu, em grande parte, inalterado e subdesenvolvido ao longo da história.

Apesar de registros apontarem uma expansão no número de internos matriculados em atividades educativas no Brasil, é necessário interpretar corretamente os dados, de modo a reconhecer que tais atividades não equivalem necessariamente à oferta de educação escolar formal, o que encobre a real problemática educacional nesses espaços. A tabela abaixo retrata esse fenômeno. Nela, é possível perceber que os educandos matriculados nos sistemas de ensino regular, não chegam a metade do número de internos que realizam outras atividades educativas. Mas que outras atividades educativas são essas? Elas substituem a educação formal?

Muito embora os projetos de leitura, esporte, artesanato e cursos profissionalizantes sejam importantes nesse contexto, eles não devem servir enquanto ferramentas substitutivas à educação escolar formal, devendo essa, ser protagonista no cenário educacional carcerário, e não inverso, pois oculta o problema histórico da falta de investimentos em educação escolar dentro das unidades prisionais.

Tabela 1 – Atividades educacionais nas prisões brasileiras de janeiro a junho de 2022

Atividades Educacionais Realizadas	População prisional
Universo analisado	654.704
População em atividade educacional	473.913 (72,37%)
Alfabetização	15.866
Ensino Fundamental	57.417
Ensino Médio	30.026
Ensino Superior	1959
Atividades Complementares	249.790
Cursos Profissionalizantes	13.374
Remição pelo Estudo e Esporte	105.381

Fonte: DEPEN (2022).

É possível verificar que 72,37% dos presos investigados estão envolvidos em atividades educacionais. No entanto, quando somados os números de internos matriculados nos níveis

fundamental, médio, alfabetização e superior, totalizando 105.268, percebe-se que esse número que não chega a metade de internos indicados pelo relatório como praticantes de atividades complementares, que somam 249.790 pessoas. Isso indica que a maioria das pessoas identificadas como tendo acesso à educação, não acessam o sistema de ensino formal, ou seja, não frequentam os ambientes das salas de aula (SISDEPEN, 2022).

Entender a relevância de projetos educacionais de leitura, esportes e demais, como ferramenta fundamental no processo educacional, não significa que seja coerente aceitar a substituição da educação escolar formal tão somente pelo acesso a um acervo bibliográfico ou a prática de alguma atividade física. Tais práticas devem ser tratadas enquanto atividade educacional complementar, que contribui para a formação global dos estudantes e para o aprimoramento das atividades desenvolvidas em sala de aula.

Portanto, é essencial que a interpretação dos dados se foque em identificar as pessoas presas que têm acesso à educação formal nas prisões. Os métodos educativos devem oferecer meios para que o indivíduo encarcerado alcance verdadeira emancipação. Ações como acesso à biblioteca e práticas esportivas são valiosas como atividades educacionais complementares, mas não substituem a educação formal. Estas, por si só, não são determinantes para a redução da criminalidade e o fenômeno do encarceramento em massa no Brasil. Ao observar os dados, percebe-se uma tendência de priorizar a punição ao invés de abordagens mais eficazes de prevenção e reabilitação. Esse cenário ressalta que a educação em ambientes prisionais é, de fato, um desafio para nossa sociedade atual.

Nesse caminho, é imprescindível reconhecer a importância das salas de aula das prisões enquanto um ambiente propício para o aprendizado e a troca de experiências (ONOFRE, 2011). Tais espaços possuem características singulares e dinâmicas distintas das salas de aula convencionais e ainda pouco reconhecidas nas políticas educacionais vigentes. Ademais, é importante ressaltar também, que tais ambientes se diferenciam dos demais espaços do cárcere, uma vez que nesses outros, as interações e a espontaneidade são frequentemente coibidas, sob o argumento de manter a ordem e a segurança, enquanto que nas salas de aula, tais comportamentos devem ser estimulados, visto que colaboram para o desenvolvimento intelectual, cognitivo e emocional dos indivíduos.

Em suma, as práticas pedagógicas interativas, espontâneas e criativas não devem ser vistas como atividades contrárias às normas de segurança, mas sim como ferramentas que promovem a própria segurança no ambiente prisional. O processo de ensino e aprendizagem, alinhado às necessidades da área de segurança, complementa e integra esse contexto, humanizando as relações.

A relação simbiótica entre essas áreas pode ser capaz de construir um arcabouço de conhecimentos e transformar comportamentos nocivos em uma postura mais coerente por parte da pessoa presa, enquanto um ser humano saudável. Freire (2021b) afirma que as práticas educacionais interativas são inerentes ao processo educacional e contribuem para uma experiência humana mais harmoniosa e saudável.

Ao relacionar os números apresentados com a teoria desenvolvida por Foucault (2014) que sustenta que o sistema atual naturaliza as relações sociais e molda o comportamento humano, abusando de técnicas de controle, disciplina e poder, através de suas instituições, surge o seguinte questionamento: vez que a prisão adentra e dociliza os corpos para adaptarem-se a ela através da vigilância constante, como oportunizar uma educação emancipatória, visto que a própria escola também é, na visão de Foucault, uma instituição a serviço do capital?

Duas instituições totais de naturezas distintas, cada qual com suas peculiaridades, coexistem e exercem seu poder em torno do mesmo indivíduo. Ocorre que a prática incentivada em uma instituição, não raras as exceções, não é aceita em outra. Ora, se na escola, o educando é instigado a usar da criatividade, na prisão esse mesmo sujeito é desencorajado a realizar qualquer ato que não esteja contemplado nas normas de segurança, sob pena de punição.

Os estudos realizados por Foucault (2014) sobre o ambiente prisional fornecem uma base teórica sólida para a propositura de uma prática educacional mais atualizada e conectada com a realidade social das pessoas presas. Considerando a historicidade e a natureza da educação oferecida no contexto prisional e relacionando-as com a visão foucaultiana, torna-se possível destacar a importância de uma educação emancipatória como alternativa na busca pela promoção de justiça social.

Desta feita, é fundamental considerar que a implementação de práticas educacionais efetivas no interior das prisões requer o desenvolvimento de ações que, por óbvio, garantam a segurança de todos os envolvidos, e que estejam alinhadas às necessidades e demandas das pessoas presas, promovendo um diálogo crítico e reflexivo que permita a conscientização e a transformação social. Conforme Freire (2021a) enfatizou, é fundamental manter o sonho de um futuro melhor e trabalhar para torná-lo uma realidade, desenvolvendo práticas possíveis e eficazes que ajudem a combater injustiças sociais históricas. Sobre esses sonhos de justiça social, Freire (2021a, p. 62) acrescenta ainda que “Os sonhos são projetos pelos quais se luta. Sua realização não se verifica facilmente, sem obstáculos. Implica, pelo contrário, avanços, recuos, marchas as vezes demoradas. Implica luta”. Assim sendo, lutaremos.

Julião e Onofre (2021) informam que apesar do crescente número de pesquisas relacionadas a educação carcerária no Brasil, muito ainda se tem a abordar. Nesse sentido,

destacamos um aspecto importante sobre o papel da educação prisional enquanto “promotora cultural”, por assim dizer: trata-se do estigma associado aos presidiários devido à forte assimilação de hábitos intrínsecos ao ambiente prisional e a contribuição da educação no processo de desalienação cultural e intelectual.

Ao ingressar no sistema prisional, o indivíduo passa a ser rotulado como preso, detento ou presidiário, carregando consigo essa marca. Goffman (1981, p. 8) classifica esses indivíduos como objetos do estigma social, designando-os como desqualificados ou menos valorizados, ou em suas próprias palavras, “a situação do indivíduo que está inabilitado para a aceitação social plena”. Clemmer *apud* Lobosco (2016) descreve a intensa assimilação cultural que ocorre no cárcere utilizando o termo “prisionização”, como sendo um processo que afeta não somente os prisioneiros, mas todos aqueles que ali transitam, incluindo o corpo funcional, que frequentemente demanda apoio psicológico. Desse modo, é possível considerar que o comportamento é condicionado pelo ambiente, e este ambiente é singular e carrega consigo saberes e experiências peculiares que devem ser considerados nas políticas públicas educacionais.

É plausível supor que uma experiência prisional efêmera não necessariamente estigmatize o indivíduo. Por vezes, tal fenômeno pode somente ocorrer de maneira mais profunda, caso a pessoa absorva a cultura e assimile os hábitos, linguagens e condutas inerentes ao cárcere para que, ao deixá-lo, torne-se evidente sua passagem pela prisão. A respeito desses saberes adquiridos e posteriormente reproduzidos, Foucault (1979, p. 117) discorre que provêm de “[...] todas aquelas coisas que constituem o ordinário, o pormenor insignificante, a obscuridade, os dias sem glória, a vida comum”, que se infiltram na linguagem e no modo de ser dos envolvidos, de maneira a tornar evidente sua experiência no sistema. Nesse sentido, a educação proporcionada no âmbito prisional revela-se crucial, pois expande os horizontes do estudante preso para além dos muros da prisão, auxiliando-o na construção de um acervo intelectual e cultural menos limitante do que tão somente o que as experiências vivenciadas no cárcere lhe oferecem ininterruptamente, pelo tempo em que estiver preso. Logo, a escola na prisão desempenha o importante papel na promoção cultural, quando apresenta novas perspectivas, abordagens e atualizações advindas do mundo externo.

Seguindo essa trilha, educação carcerária deve ser semeada sobre um solo criativo, libertador e leve, sendo a sala de aula colaboradora da manutenção da vida no ambiente prisional: um refrigerio necessário em um local árido e desolador; um refúgio intelectual onde os presentes sejam estimulados a expandir seus conhecimentos, afastando-se, mesmo que temporariamente, do ambiente opressivo e desumanizador inerente à prisão. A educação no

cárcere deve ser o oásis cultural em meio ao deserto de limitações impostas pelo sistema. É, ao proporcionar aos indivíduos, um conjunto de conhecimentos e vivências que transcende as restrições impostas pelo cárcere, que a educação assume seu papel transformador e contra hegemônico, oferecendo um breve escapismo à realidade prisional. É sobre estar com o pensamento liberto mesmo estando com o corpo preso.

Porém, para que a educação carcerária tenha qualquer efeito no campo das políticas públicas, é essencial que as questões de segurança e educação estejam alinhadas e integradas, sem que uma sobreponha a outra, buscando o desenvolvimento de ações conjuntas que abordem as necessidades de ambas as áreas e realizando ajustes que promovam a sinergia entre elas quando necessário, considerando que:

Os sistemas penitenciários organizam-se em torno dos imperativos da punição, descartando as possibilidades de promover em seu interior, práticas sociais que promovam processos educativos. Corrigir tal descompasso é uma exigência da educação para todos, por toda a vida, uma vez que o reconhecimento da cidadania dos privados de liberdade é o ponto de partida para a defesa de seus direitos educativos (JULIÃO, 2009, p. 56).

Nesse impasse, é essencial repensar, tanto a abordagem educacional dentro da prisão quanto o papel da escola em relação ao sistema prisional. É fundamental buscar estratégias que possibilitem o equilíbrio entre segurança e emancipação, promovendo uma educação que não apenas prepare os indivíduos para o egresso social, mas também os capacite a viver melhor, ainda que na prisão, além de auxiliá-los na construção de novos caminhos mesmo em meio as escassas oportunidades, ante a seletividade do sistema socioeconômico vigente.

Para tanto, é primordial reconhecer as bases legais que sustentam as políticas públicas atuais, compreendendo-as enquanto desdobramentos e reflexos de uma construção social histórica, no sentido de criar subsídios suficientes para viabilizar ações concretas e efetivas nesse campo.

2.2 POLÍTICAS PÚBLICAS E BASES LEGAIS DA EDUCAÇÃO CARCERÁRIA

A legislação brasileira tem como características ser complexa, vasta e fragmentada. Quando lidamos com a educação carcerária, torna-se desafiador, inclusive, apontar as normas que a regulamentam, visto que o assunto está sob a jurisdição da Lei de Execução Penal (LEP), mas também deve obedecer às normativas das áreas de educação e de política criminal. A confluência desses diferentes domínios regulatórios intensifica a complexidade, pois demanda a coordenação e o alinhamento entre distintas políticas e práticas institucionais, sendo comum

observar dificuldades em traduzir as diretrizes gerais para as realidades específicas das instituições prisionais. Este cenário, muitas vezes, leva a inconsistências, lacunas e sobreposições normativas que podem dificultar a efetiva implementação de políticas educacionais nos ambientes prisionais.

Diante desse cenário, é possível perceber que sobram normas, porém faltam regulamentações específicas sobre a prática escolar nesses ambientes.

Assim, assegurar a qualidade e a efetividade da educação carcerária não é apenas um desafio pedagógico, mas também legal e interinstitucional, envolvendo a interação harmoniosa de múltiplas esferas do sistema normativo brasileiro.

Para além do conhecimento das principais leis que regem a educação carcerária no Brasil, faz-se necessária a reflexão acerca das influências exercitadas pelos mais diferentes movimentos sociais e órgãos, incluindo aqueles responsáveis pela manutenção do sistema capitalista vigente. O reconhecimento dessas influências, atrelado à análise de algumas das principais bases legais e políticas públicas, explicita o caminho que o Estado brasileiro vem seguindo em termos de oficialização e garantia dos direitos sociais, dentre eles, o direito ao acesso educacional no cárcere.

Nesse sentido, abordaremos a EJA enquanto política pública responsável pelo atendimento aos adultos não escolarizados adequadamente, incluindo as pessoas presas, além das principais bases legais que regem a educação carcerária, dando ênfase ao projeto “Educando para a Liberdade”, que através de seus seminários, contribuiu para avanços educacionais significativos nesses espaços e consequente construção de novas normativas que contribuem para a manutenção da educação nas prisões. Pretendemos, assim, responder às seguintes questões: Qual a intencionalidade das bases legais que regulamentam a educação carcerária no Brasil? Qual o contexto histórico-social da EJA, modalidade responsável pela educação nas prisões?

2.2.1 A EJA enquanto política pública no atendimento aos presos no Brasil: uma história de desafios

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma política pública implementada enquanto modalidade de ensino, que tem como objetivo atender as pessoas que não tiveram acesso à educação na idade escolar adequada, sendo responsável pela educação nos níveis fundamental e médio também nas prisões brasileiras.

Está prevista legalmente na Constituição Federal, Lei nº 9.394/1996 (LDB) o Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei nº 13.005/2014, além de outras bases, apresentando características que retomam a intencionalidade histórica anterior ao regime ditatorial no Brasil. Em termos legais, é possível identificar que essa modalidade de ensino busca valorizar a experiência dos estudantes, a qual é considerada um recurso importante para o processo de ensino e aprendizagem (BRASIL, 1996; 2014).

A legislação brasileira referente à Educação de Jovens e Adultos (EJA) coloca grande ênfase na inclusão social e na valorização da diversidade cultural e étnica. As leis buscam criar um ambiente de aprendizado que respeite e valorize as diferenças e desigualdades presentes na sociedade brasileira, promovendo a reflexão e o diálogo sobre essas questões.

A EJA é fundamentada em uma pedagogia que se preocupa com a formação integral do indivíduo, considerando suas experiências de vida, e tem como objetivo central a alfabetização e a conclusão da educação básica. A proposta pedagógica desta modalidade de ensino é focada no desenvolvimento de competências que possam gerar novas oportunidades de trabalho e melhoria na qualidade de vida para os estudantes.

Ademais, a EJA desempenha um papel crucial na promoção da inclusão social, pois visa oferecer oportunidades educacionais para um segmento da população que, por uma série de razões, foi excluído do sistema educacional tradicional. Nesse sentido, a EJA pode ser considerada uma política pública de reparação e compensação que busca corrigir desigualdades históricas no acesso à educação, que de acordo com Di Pierro *apud* Guimarães (2022), é a resposta ao grande número de pessoas na força de trabalho, que não tiveram a oportunidade de completar sua educação básica ou que receberam uma educação de qualidade inferior. A EJA busca corrigir essa lacuna, permitindo a essas pessoas a oportunidade de obter uma educação que lhes foi negada anteriormente.

Apesar dos avanços consideráveis que foram feitos na última década, a EJA ainda enfrenta vários desafios no Brasil. Entre eles estão a falta de investimento adequado, a persistência de desigualdades sociais e educacionais e a necessidade de políticas públicas mais integradas. Segundo a pesquisadora, é preciso que a EJA deixe de ser uma política educacional marginalizada e comece a ser considerada um componente essencial na luta por justiça social. Em relação aos desafios atuais da EJA, Di Pierro *apud* Guimarães (2022, p. 10), expõe:

As metas do PNE relativas à educação de adultos são todas elas ousadíssimas: é superar totalmente o analfabetismo, admitir apenas um pequeno percentual residual, diminuir drasticamente o analfabetismo funcional, elevar a escolaridade média da população adulta jovem, para 12 anos de escolaridade, diminuindo, assim, iniquidades

de raça, gênero, classe e território. No caso da educação de adultos não tem metas específicas de ampliação, exceto àquela diretriz de que 25% da matrícula seja integrada à educação profissional, que é uma meta para lá de ousada [...].

Outros desafios apontados pela pesquisadora referem-se a atual reforma do ensino médio no Brasil que não considera a Educação de Jovens e Adultos (EJA), evidenciada pela falta de alinhamento desta à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a política nacional de alfabetização. Além disso, Di Pierro *apud* Guimarães (2022) discorre que a BNCC não considerou a necessidade e especificidade da EJA em suas edições. A lógica da reforma do ensino médio de aumentar a carga horária também se mostrou problemática, uma vez que a oferta de educação à distância pode excluir a maioria dos sujeitos da EJA que possuem baixa autonomia de estudos.

Entre os obstáculos enfrentados, Ireland e Calaca (2018), destacam a carência de investimentos financeiros e estruturais, que podem comprometer a qualidade da oferta educacional, bem como a falta de formação adequada dos professores que atuam na EJA. Além disso, o preconceito e a discriminação em relação aos estudantes adultos, muitas vezes associados à ideia de que são menos capazes de aprender ou que não têm interesse na educação, pode ser uma questão a ser considerada.

A precarização ao atendimento educacional para este público, pode ser comprovada através do Censo Escolar de 2021, que aponta o encolhimento deste programa, atrelando a falta de procura, à oferta de um currículo desatualizado e sem significado. De acordo com o levantamento, em 2018 esta modalidade de ensino possuía 3.545.988 inscritos. No ano de 2021, este número baixou para 2.962.322 estudantes. No mesmo intervalo de tempo, quase 30 mil professores deixaram de atuar na EJA (INEP, 2022).

Guimarães (2022), citando Di Pierro, aponta que essa diminuição na demanda está relacionada, em grande parte, à percebida inadequação da oferta educacional. Os aspectos críticos sublinhados incluem a falta de atratividade e relevância do currículo, uma abordagem excessivamente setorializada, a falta de preparação dos professores, a rigidez nos modelos de organização do tempo e espaço escolar, e uma desconexão entre os currículos e as necessidades reais de aprendizagem dos jovens, adultos e idosos.

Deste modo, é fundamental pensar em perspectivas mais inclusivas e abrangentes no campo das políticas públicas educacionais para adultos, que contemplem a diversidade de necessidades e realidades dos educandos, bem como a construção de uma metodologia que valorize a experiência prévia dos estudantes, promovendo a construção de saberes significativos e a reflexão crítica sobre a realidade.

Uma vez reconhecido os desafios da política pública responsável pela oferta de educação no cárcere, faz-se necessário conhecer as bases legais que regulamentam especificamente a educação na prisão, no que segue.

2.2.2 Lei de Execução Penal (Lei nº 7.210/1984)

A Lei nº 7.210/1984, conhecida como a LEP (BRASIL, 1984), criada após o regime de ditadura militar, regulamenta a execução das penas privativas de liberdade e das medidas de segurança no Brasil, estabelecendo quais os direitos e deveres das pessoas presas. A referida base legal observa o que preconiza a Constituição Federal do Brasil, em seu artigo 205, onde estabelece que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Este princípio, por sua vez, abrange também as pessoas alocadas em estabelecimentos prisionais no país, legitimando o direito à educação a todos os cidadãos, independentemente de sua situação legal.

Complementando esse entendimento, o artigo 208 da Constituição reforça que o Estado deve garantir o acesso à educação em todos os níveis de ensino, incluindo o ensino fundamental e médio, para todos os brasileiros. Esta disposição constitucional confirma que o atendimento educacional aos presos é um dever do Estado, reforçando a obrigatoriedade do acesso à educação também no contexto carcerário (BRASIL, 1988).

Nesse sentido, a LEP prevê a assistência educacional enquanto um direito da pessoa presa:

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. 18-A. O ensino médio, regular ou supletivo, com formação geral ou educação profissional de nível médio, será implantado nos presídios, em obediência ao preceito constitucional de sua universalização. (Incluído pela Lei nº 13.163, de 2015)

§ 1º O ensino ministrado aos presos e presas integrar-se-á ao sistema estadual e municipal de ensino e será mantido, administrativa e financeiramente, com o apoio da União, não só com os recursos destinados à educação, mas pelo sistema estadual de justiça ou administração penitenciária. (Incluído pela Lei nº 13.163, de 2015)

§ 2º Os sistemas de ensino oferecerão aos presos e às presas cursos supletivos de educação de jovens e adultos (BRASIL, 1984, p. 11).

Logo no primeiro artigo da seção, a questão da formação profissional é pontuada. Sob uma perspectiva crítica, podemos considerar que a referida norma não prioriza a oferta de uma

educação significativa nesses contextos, optando por oportunizar um ensino voltado a atender as demandas do mercado, quando cita priorizar a “formação profissional”.

De acordo com Libâneo (2016), documentos construídos sob a premissa de uma formação profissional ou ensino profissionalizante, atende a interesses de organismos internacionais, tais como o Banco Mundial, que ao adotar um discurso de proteção aos mais vulneráveis, fomenta políticas públicas que direcionam a uma educação tecnicista, com evidente interesse econômico, visando à manutenção do sistema capitalista vigente.

Ainda sob o prisma de Libâneo (2016), é possível considerar inúmeras razões para que o Banco Mundial incentive uma educação voltada ao trabalho, destacando entre elas, a promoção do modelo econômico neoliberal, vez que o Banco Mundial tem uma longa história de promoção do liberalismo econômico, que favorece mercados livres, privatização e redução do papel do Estado na economia, além do atendimento aos interesses do mercado, visto que a educação profissionalizante se concentra no desenvolvimento de habilidades específicas exigidas pelo atual mercado de trabalho, negligenciando o desenvolvimento da criticidade de pensamento e cidadania, limitando a capacidade das pessoas em questionar as estruturas de poder e desigualdade existentes.

Destaca-se ainda, o condicionamento de empréstimos, pois o Banco Mundial frequentemente vincula a ajuda financeira ao cumprimento de certas políticas ou reformas, podendo incluir a implementação de programas de educação profissionalizante, mesmo que eles não sejam necessariamente a melhor solução para os desafios educacionais do país (GALEANO, 2010) e a manutenção de dependência econômica, que ao orientar os sistemas educacionais para atender às demandas do mercado global, os países em desenvolvimento tornar-se dependentes de indústrias ou empregos específicos, limitando seu desenvolvimento econômico de longo prazo.

Por fim, cabe ressaltar o reforço das desigualdades existentes que a promoção exclusiva da educação profissionalizante promove, pois é vista como a única opção viável para os pobres ou marginalizados, reforçando as desigualdades existentes ao negar a esses grupos o acesso a uma educação mais ampla ou a oportunidades de mobilidade social.

Considerando o que foi exposto, a Lei de Execução Penal demonstra preferência por uma forma de educação utilitarista. Essa perspectiva está notavelmente moldada pela influência de instituições internacionais comprometidas com a preservação do sistema capitalista existente. A orientação para um modelo educacional que se concentra em habilidades profissionalizantes, em detrimento de uma formação integral e crítica, é reflexo dos interesses econômicos que priorizam a formação de mão de obra adaptável às demandas do mercado.

Portanto, a educação carcerária, conforme moldada pela Lei de Execução Penal, está mais alinhada com as necessidades do sistema econômico do que com os direitos e necessidades individuais das pessoas presas.

É pertinente reconhecer que a elaboração das fundações legais nacionais, que se seguiram à Lei de Execução Penal, foi orientada pelos saberes gerados através das iniciativas oriundas do projeto "Educando para a Liberdade", resultado da colaboração conjunta entre os Ministérios da Educação e da Justiça, juntamente com a representação da UNESCO no Brasil, um fator que merece notável menção, no que segue.

2.2.3 O projeto “Educando para a Liberdade” e seus desdobramentos

O projeto “Educando para a Liberdade”, executado ao longo dos anos de 2005 e 2006, em parceria entre os Ministérios da Educação e da Justiça com a representação da UNESCO no Brasil, inspirou a construção das Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais, representando um marco importante no campo das políticas públicas voltadas a educação carcerária.

O objetivo principal do projeto era o de fortalecer a oferta de educação básica nas instituições penais do país e “inscrever, no imaginário e nas práticas dos governos e da sociedade civil, um conjunto de compromissos com o assunto” (UNESCO, 2006, p. 12).

Para tanto, foram realizados seminários envolvendo diversos profissionais, tanto da área da educação, quanto da segurança. Esses seminários serviram como plataformas para a discussão e o debate aprofundados sobre os desafios e requisitos para a construção de uma política pública nacional para a educação nas prisões. Através dessas discussões, tornou-se claro que essa iniciativa exigiria um investimento significativo de recursos e um esforço político considerável. Este esforço foi voltado não apenas para a organização e implementação do projeto em si, mas também para a criação de uma atmosfera favorável e a promoção da consciência pública sobre a importância da educação nas prisões. O documento da UNESCO (2006) ressalta que a concepção do projeto, desde seus primórdios, manifestou-se como uma tarefa intrincada. O desafio transcendia a mera contraposição a um histórico processo excludente, pois solicitava a congregação de uma vasta gama de atores e instituições, cujas perspectivas acerca da questão, nem sempre, se harmonizavam. Isso abrangia docentes, profissionais do sistema penitenciário, lideranças de ambos os domínios, magistrados e promotores ligados à execução penal, bem como o próprio corpo discente carcerário e seus egressos.

Para Holliday (2006), o projeto foi construído sob uma abordagem de sistematização de experiências para a compreensão de um contexto, visto que vai além da simples descrição de uma sequência de eventos; antes de tudo, ela envolve a descoberta dos significados que surgem de uma determinada prática social. Por essa razão, ele salienta que a questão central deve ser: “por que ocorreu o que ocorreu?” (HOLLIDAY, 2006, p. 73), enfatizando a importância de compreender as causas e contextos que levaram a determinados resultados ou eventos, em vez de simplesmente documentar o que aconteceu.

Apesar dos inúmeros desafios enfrentados no decorrer do projeto, uma das maiores contribuições no campo da educação carcerária foi o estímulo à normatização do instituto de remição de penas por estudos, regulamentado posteriormente, através da Lei 12.433 de 2011 (BRASIL, 2011), que busca incentivar a educação nos estabelecimentos prisionais, estando prevista da seguinte maneira:

§ 1º A contagem de tempo referida no caput será feita à razão de 1 (um) dia de pena a cada 12 (doze) horas de frequência escolar – atividade de ensino fundamental, médio, profissionalizante, superior, ou ainda de requalificação profissional – divididas, no mínimo, em 3 (três) dias (BRASIL, 2011, p. 11).

Os debates desenvolvidos durante o projeto introduziram também o conceito de “premiação pela certificação”, que busca valorizar a conclusão do ensino fundamental, médio ou superior durante o cumprimento da pena, premiando-a com o acréscimo da metade do tempo a remir, acumulado em função das horas de estudo, desde que certificada pelo órgão competente do sistema de educação, regulamentado também pela Lei 12.433 de 2011 (BRASIL, 2011).

Além dessas importantes contribuições, o referido projeto constituiu “referência fundamental para o desenvolvimento de uma política pública de educação no contexto prisional [...] e representa um novo paradigma de ação[...]” (BRASIL, 2009), sustentando o contido na Resolução nº 3, de 11 de março de 2009 do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária – CNPCP que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais e que passaremos a abordar no próximo tópico.

2.2.4 Resolução nº 3, de 11 de março de 2009 do CNPCP

A referida Resolução (BRASIL, 2009) estabelece as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais, sublinhando a necessidade de alinhar o modelo educacional ofertado nos estabelecimentos prisionais a legislação educacional brasileira e a Lei

de Execução Penal, recomendando que a oferta de educação no contexto prisional promova a inclusão, considerando questões de acessibilidade, gênero, etnia, credo, idade e outras questões correlatas (BRASIL, 2009).

Outro aspecto relevante apontado pela Diretriz, refere-se à necessidade de adequação de espaços e integração com as rotinas prisionais, prevendo a necessidade de locais adequados disponíveis para a educação, como salas de aula, bibliotecas e laboratórios. Esta consideração se torna significativa para a Penitenciária Sul de Criciúma em Santa Catarina, onde a disponibilidade de espaço é bastante restrita.

Com relação à valorização e formação dos profissionais engajados, a Resolução reforça a importância da capacitação contínua e do reconhecimento dos profissionais envolvidos na educação prisional. Esse requisito é vital para garantir que esses indivíduos estejam aptos a lidar com as características e desafios únicos da educação dentro do contexto carcerário.

2.2.5 Resolução nº 02, de 19 de maio de 2010 do MEC

A Resolução do Ministério da Educação (MEC) estabelece as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, enquanto a Resolução do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCCP) de 2009 aborda o mesmo tema, porém com enfoque menos abrangente a questões específicas do campo da educação.

A Resolução do MEC enfatiza a parceria entre o órgão responsável pela educação nos Estados e no Distrito Federal e os órgãos responsáveis pela administração penitenciária na oferta de educação. Além disso, destaca a importância de ações complementares de cultura, esporte, inclusão digital, educação profissional e programas de implantação, recuperação e manutenção de bibliotecas (BRASIL, 2010).

Também incentiva a implementação de novas estratégias pedagógicas, materiais didáticos, metodologias e tecnologias educacionais, incluindo a Educação a Distância (EAD), apontando que o financiamento da educação em estabelecimentos penais é previsto por recursos públicos, como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

A referida norma prevê a oferta de educação dentro dos estabelecimentos penais e por meio de unidades educacionais e programas externos, afirmando que a gestão da educação no contexto prisional envolve parcerias com diferentes esferas de governo, universidades, instituições de educação profissional e organizações da sociedade civil.

É destacada, também, a necessidade de espaços adequados para atividades educacionais, esportivas, culturais, de formação profissional e de lazer dentro dos estabelecimentos penais. Além disso, enfatiza-se a importância de formação adequada e remuneração condizente para os educadores e profissionais envolvidos (BRASIL, 2010).

A Diretriz recomenda ainda que as ações de educação formal desenvolvidas nos espaços prisionais sigam um calendário unificado em cada unidade da federação e que os planos estaduais de educação devem incluir objetivos e metas específicos para a educação em espaços de privação de liberdade, alinhados ao Plano Nacional de Educação.

2.2.6 Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional

O Decreto nº 7.626, de 24 de novembro de 2011, institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional, que tem como objetivo, ampliar e qualificar a oferta de educação nos estabelecimentos penais. As diretrizes do plano incluem a promoção da reintegração social por meio da educação, a integração dos órgãos responsáveis pela educação pública e pela execução penal, e o fomento a políticas de atendimento educacional a crianças que estejam em estabelecimentos penais devido à privação de liberdade de suas mães.

O referido documento contempla a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos, a educação profissional e tecnológica e a educação superior. Além disso, busca executar ações conjuntas e troca de informações entre os órgãos federais, estaduais e do Distrito Federal responsáveis pelas áreas de educação e execução penal.

A coordenação e execução do plano são atribuídas aos Ministérios da Justiça e ao Ministério da Educação, prevendo que este último seja responsável por equipar os espaços destinados às atividades educacionais nos estabelecimentos penais, distribuir livros didáticos, promover a alfabetização e educação de jovens e adultos, além de capacitar professores e profissionais da educação atuantes nos estabelecimentos penais. Ao Ministério da Justiça, cabe a responsabilidade pela construção e reforma dos espaços educacionais nos estabelecimentos penais, além da orientação aos gestores do sistema prisional sobre a importância da oferta de educação (BRASIL, 2011).

2.2.7 Plano Estadual de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade e Egressas do Sistema Prisional – SC (PEEP-SC)

O documento é resultado de articulações em diferentes níveis, e sua vigência é de 2016 a 2026. Ele está alinhado ao Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional e apresenta as diretrizes para a educação no sistema prisional de Santa Catarina, afirmando ter como objetivo, garantir o direito à educação e aos direitos humanos no sistema prisional estadual.

Sua construção foi realizada através de parceria firmada entre a Secretaria de Estado da Administração Prisional e Socioeducativa, Secretaria de Estado da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Instituto Federal de Santa Catarina e Sociedade Civil e teve uma abordagem multidisciplinar e interinstitucional.

O PEEP-SC divide-se em 16 capítulos, onde são abordados desde questões conceituais sobre educação no sistema prisional, quanto um diagnóstico sobre a situação, apresentando tabelas individualizadas de cada unidade prisional.

A apresentação do plano, inicia-se com a apresentação do documento, pelo então governador Raimundo Colombo, que sustenta:

A sala de aula é um dos espaços mais democráticos que existe. É um ambiente transformador que oferece oportunidades iguais para todos. E levar esse ambiente para aqueles que estão privados de liberdade é criar esperança, motivar a mudança e promover o aprendizado para que os hoje detentos possam encontrar espaço no mercado de trabalho após quitarem sua dívida com a sociedade (GOVERNO DE SANTA CATARINA, 2017, p. 15).

Nesse sentido, resta evidente a ênfase ao mercado de trabalho, revelando a abordagem de uma educação utilitarista, na qual a educação é vista primordialmente como um meio para fins econômicos, em vez de um fim em si mesma, o que limita a gama de educação oferecida, priorizando habilidades diretamente aplicáveis ao trabalho em vez de uma educação mais abrangente.

O documento discorre também acerca da responsabilidade da Secretaria de Justiça e Cidadania (SJC), atual Secretaria de Administração Penitenciária e Socioeducativa (SAP), em relação aos professores e que faz relação com a ótica abordada no presente estudo. O plano faz uma série de recomendações acerca das responsabilidades de cada órgão, pontuando dentre outros aspectos, quais são as atribuições da SJC:

Orientar os professores em relação ao tratamento com os detentos, esclarecendo que deve ser estritamente profissional (assuntos somente relacionados aos estudos);
 Orientar os educadores como agir em qualquer situação adversa, de forma que não sejam vulneráveis a situação que comprometa a segurança;
 Orientar os professores como proceder em situação de conflito dentro do estabelecimento penal, indicando que estes devem procura local seguro e aguardar as orientações dos agentes penitenciários;
 Informar aos professores que durante sua permanência na área de trabalho poderão ser monitorados via Circuito Fechado de Televisão (CFTV);
 Informar aos professores que serão acompanhados pela equipe pedagógica e/ou pela supervisão de segurança do estabelecimento (GOVERNO DE SANTA CATARINA, 2017, p. 57).

Embora seja essencial manter um grau de profissionalismo e limites adequados em todas as interações entre professores e alunos, a diretriz para manter assuntos “somente relacionados aos estudos” é bem limitante. A perspectiva da educação emancipatória, compreende a educação enquanto um processo humano, que envolve diálogos que vão além do abordado pelo currículo formal, pois busca contextualizá-lo, sendo impossível conceber uma educação efetiva quando esta limita-se a tratar tão somente dos assuntos prescritos (FREIRE, 1997a).

O constante monitoramento, vigilância e supervisão dos professores por profissionais de segurança, são aspectos que necessitam de uma revisão cuidadosa no contexto prisional. O fato de os professores serem continuamente monitorados e supervisionados através de Circuito Fechado de Televisão (CFTV) pode influenciar negativamente a liberdade de ensino, criando um clima de desconfiança e ansiedade. A presença contínua de equipe pedagógica e/ou supervisão de segurança pode ser interpretada como uma falta de confiança nas habilidades dos professores para gerir suas aulas e interações com os estudantes.

Isso pode prejudicar a autonomia dos professores e alterar a dinâmica da sala de aula de forma negativa. Apesar da importância incontestável da segurança, é fundamental assegurar que os professores disponham de um certo grau de autonomia e confiança na condução de suas aulas (FREIRE, 1997a), o que será melhor verificado quando da análise dos dados coletados com os sujeitos da pesquisa.

Ao analisar o conteúdo do Plano Estadual de Educação em Prisões de Santa Catarina (PEEP-SC), podemos constatar que é um marco crucial na implementação educacional no sistema prisional catarinense. No entanto, é necessário avançar além da visão estreita de uma educação meramente instrumentalizada. Nesse sentido, podemos nos voltar à pedagogia de Freire para buscar uma compreensão mais profunda e emancipatória da educação.

Freire (2021b) criticou o que chamou de “educação bancária”, um modelo no qual o conhecimento é “depositado” nos alunos pelos professores, como se estes fossem simplesmente receptáculos passivos. Essa visão é análoga à ideia de uma educação instrumentalizada, que

enxerga os educandos como objetos a serem moldados para atender às necessidades do mercado de trabalho, em vez de sujeitos ativos de seu próprio aprendizado.

A educação bancária é contraproducente e desumanizadora, pois nega a capacidade dos estudantes de pensar criticamente e participar ativamente na criação de conhecimento. No contexto prisional, essa abordagem pode perpetuar a exclusão social e econômica, limitando o potencial dos internos de se desenvolverem plenamente enquanto seres humanos.

Em contraste, Freire (2021b) propôs um modelo de educação emancipatória, que é dialógica e centrada no aluno. Nessa visão, os professores e estudantes são parceiros no processo de aprendizado, e o objetivo da educação é não apenas transmitir conhecimentos e habilidades, mas também promover a conscientização crítica, a autonomia e a cidadania. No caso do PEEP-SC, isso poderia envolver a inclusão de programas e práticas que encorajem os internos a refletirem sobre suas próprias experiências e contextos, reconhecendo as estruturas de poder e injustiça que influenciam suas vidas, para então, buscar formas de libertarem-se dessa condição. Tais valores serão melhor explorados no capítulo que se segue.

3 EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA NO CÁRCERE: A TEORIA DE PAULO FREIRE PARA REFLETIR A EJA NA REALIDADE PRISIONAL

Ninguém pode ser autenticamente humano enquanto impede que outros também o sejam (FREIRE, 2021b).

Visando problematizar a Pedagogia Emancipatória nas práticas educativas desenvolvidas pela EJA na prisão, faz-se necessário recordar que a implementação da educação de jovens e adultos no Brasil sob uma perspectiva crítica, ocorreu nos anos anteriores ao regime militar, através das concepções do educador Paulo Freire. Esse período foi caracterizado por radicalismos e ideologias políticas extremas, o que exigia conscientizar as massas por meio de uma educação emancipatória, permitindo que as pessoas compreendessem a realidade social em que estavam inseridas e agissem de forma transformadora na sociedade.

Ao relacionarmos esse contexto histórico com o momento atual de polarização, torna-se evidente a urgência e a necessidade em dar projeção ao legado de Freire, com o objetivo de proporcionar condições adequadas para uma parcela socialmente invisibilizada da população brasileira - as pessoas presas; para que essas possam exercer escolhas mais benéficas, éticas e coerentes com sua trajetória pessoal, participando e transformando a realidade social.

Nesse sentido, o objetivo deste capítulo é o de relacionar ideias centrais do pensamento de Freire, dialogando com a área de segurança, considerando questões pertinentes ao contexto prisional, utilizando conceitos cunhados pelo educador como ferramentas possíveis na implementação de uma educação emancipatória, ainda que na prisão. Dentre as questões que pretendemos responder, destaca-se: É possível educar para a liberdade em uma prisão? Ademais, pretende-se analisar quais são os preceitos essenciais que devem ser observados na adoção de uma abordagem educacional crítica e libertadora.

3.1 PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO DE ADULTOS

Nesta sessão, justifica-se a relevância de contextualizar brevemente a vida e obra de Freire, mesmo que seu nome seja amplamente conhecido no campo educacional. O objetivo é ampliar sua projeção no âmbito da segurança pública, uma vez que esta pesquisa visa promover um diálogo entre as áreas de educação e segurança, proporcionando um espaço de troca de conhecimentos e experiências.

Embora Paulo Freire seja uma referência reconhecida no campo educacional, é necessário ressaltar que seu legado e sua abordagem pedagógica ainda é pouco explorada no contexto da segurança pública. Para promover uma abordagem educacional inclusiva e transformadora no contexto prisional, é necessário integrar não apenas os profissionais da educação e as pessoas presas, mas também os operadores de segurança. É crucial destacar a importância do envolvimento e conhecimento desses profissionais no contexto da pesquisa.

O objetivo é ampliar a conscientização sobre a abordagem pedagógica de Freire, fornecendo subsídios teóricos e práticos, buscando fortalecer o espaço de diálogo e colaboração entre as áreas envolvidas, visando a construção de um ambiente prisional mais humano, educativo e favorável ao processo de reintegração social.

Paulo Reglus Neves Freire, nasceu em 1921, em Pernambuco. De família de classe média, experienciou a pobreza durante a depressão de 1929, fato este, que o levaria a se preocupar com os mais pobres e o auxiliaria na construção de seu próprio método de alfabetização. Aos 10 anos foi morar em Jaboatão e aos 13 anos, com a morte de seu pai, passou a enfrentar as agruras inerentes as classes populares. Com dificuldades, graduou-se em Direito, desistindo da carreira jurídica logo depois de sua formação, dedicando-se a educação popular (GADOTTI, 1996).

Foi em 1958 que Freire firmou-se enquanto educador progressista, ao propor que a educação de adultos na zona de Mocambos, em Pernambuco, teria de se fundamentar na consciência cotidiana da realidade vivida pelos educandos. Afirmava que o trabalho educativo deveria contemplar o conhecimento popular e o senso comum, para a partir destes, instigar a busca por novos saberes. Apresentava uma proposta de superação de um mundo pobre de submissão e silêncio, direcionando para um contexto de possibilidades mais atraentes e culturalmente ricas. Engajava-se aos segmentos sociais que rompiam com tradições discriminatórias de uma sociedade elitista, apontando soluções, sob a perspectiva da educação enquanto ato político (GADOTTI, 1996), desenvolvendo sob esse ideário, seu método próprio de alfabetização.

O método educacional desenvolvido por Freire, consistia em fazer com que o estudante, apático e conformado, se percebesse enquanto fazedor de cultura, demonstrando que sua história pessoal não era resultado divino ou sina, mas sim, fruto de um contexto econômico-político-ideológico social.

Que? Por quê? Como? Para quê? Por quem? Para quem? Contra quê? Contra quem?
A favor de quem? A favor do quê? – são perguntas que provocam os alfabetizandos

em torno da substantividade das coisas, da razão de ser delas, de suas finalidades, do modo como se fazem, etc. (GADOTTI, 1996, p. 38).

A partir de então, eram selecionadas aproximadamente dezessete palavras recorrentes no debate, originárias do “universo vocabular mínimo” dos presentes, as “palavras geradoras”. A decodificação da palavra geradora ocorria após a decodificação da situação existencial de tal vocábulo. Primeiro a função da palavra era contextualizada, para posterior a isto, ser realizada a decodificação fonética. Desse modo, a validade do método consiste em partir do valor pragmático das coisas as quais os educandos já são familiarizados, para superá-los fazendo com que o estudante tome posse das normas metodológicas e linguísticas, para além disso, acessar conhecimentos políticos que transformam profundamente sua visão de mundo. O educando expande sua consciência acerca da sua própria existência, passando a se perceber enquanto participante social (GADOTTI, 1996). É como acordá-lo de um sono profundo.

A educação proposta por Freire, nega a repetição alienada e alienante de palavras e frases e propõe uma compreensão da realidade social a partir do cotidiano dos estudantes, trazendo significado prático aos conhecimentos adquiridos (BRANDÃO, 1999).

O golpe militar de 1964 pôs fim aos ideais de uma educação pautada na consciência política do povo brasileiro. Freire foi preso sob a acusação de subverter a ordem social e depois expulso do país. Por óbvio, a ditadura militar entendia ser perigoso alfabetizar e conscientizar politicamente as camadas mais pobres, visto que o voto estava condicionado a necessidade de saber ler e escrever. Mais fácil acabar com o processo antes dele tomar força, calando seu criador. Porém, mesmo exilado Freire seguiu sua trajetória enquanto educador popular. Foi especificamente neste período, que o pensador ganhou notoriedade mundial, produzindo boa parte de suas obras. No Chile encontrou um clima favorável para o desenvolvimento de seus pensamentos, escrevendo sua principal obra: *A Pedagogia do Oprimido* (GADOTTI, 1996).

Em 1969 lecionou na Universidade de Harvard. Durante dez anos foi Consultor Especial do Departamento de Educação do Conselho Mundial das Igrejas, em Genebra, na Suíça. Auxiliou países africanos recém libertados do jugo colonial a organizarem seus sistemas de ensino, pautados na troca de saberes. Retornou ao Brasil após 16 anos de exílio. Lecionou na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Tornou-se Secretário de Educação do estado de São Paulo, implementando movimentos de alfabetização e revisão curricular (GADOTTI, 1996).

Freire desenvolveu ao longo de sua vida, um pensamento pedagógico assumidamente ideológico, sendo reconhecido mundialmente pelos registros e aplicações práticas de suas

ideias. Sua solidária visão de mundo humanista cristã prezava pela emancipação dos mais pobres e oprimidos através da educação como prática da liberdade. Morreu em 1997. Atualmente é considerado o pensador brasileiro mais importante do século XX. Entendia a educação como um ato político. Esse processo educacional visa habilitar o estudante a decifrar sua realidade, alicerçado em seu arcabouço histórico e cultural individual. Nessa lógica, é necessário que o aprendiz, sobretudo no contexto da educação popular, reconheça sua posição de subjugação, vislumbrando a necessidade de emancipação dessa circunstância. Esta emancipação é, conforme argumenta Freire, o pilar fundamental do ato educativo.

Freire (2021b) argumenta que a posição social dos oprimidos os torna singularmente capacitados para identificar os aspectos devastadores de uma sociedade opressora. Afinal, quem, senão eles próprios, sentiria com mais intensidade as consequências dessa subjugação? O pensador discorre ainda que essa é uma libertação que não é alcançada aleatoriamente, mas através de uma prática deliberada e consciente de busca e que esta busca, deve ser direcionada através dos próprios oprimidos, convertendo-se em um gesto de amor, em contraposição a generosidade ilusória do opressor (FREIRE, 2021b).

Ao analisar a práxis do método de alfabetização implementado por Paulo Freire, podemos considerar que, através do diálogo eram promovidas propostas de autorreflexão e sensibilização social. Consequentemente, subvertia a ordem pré-estabelecida, vez que conscientizava, dando voz a uma parcela da sociedade estrategicamente invisibilizada, no intuito de manter o modelo econômico e social vigente.

Em decorrência dos diversos aspectos que compõe a teoria de Freire, abordaremos alguns separadamente, que, ao relacionarmos ao contexto do cárcere, julgamos mais relevantes. Dessa maneira, fica mais fácil avaliar sua aplicabilidade nesses contextos.

3.2 INTERSECÇÕES ENTRE PRECEITOS DA PEDAGOGIA EMANCIPATÓRIA E A REALIDADE DO CÁRCERE

Em meio à vastidão dos escritos de Paulo Freire, destacamos aqueles aspectos que, cuidadosamente analisados, estabelecem uma conexão direta e profunda com a realidade do ambiente prisional. A partir de uma abordagem reflexiva, busca-se compreender como os fundamentos da pedagogia emancipatória podem se entrelaçar com o contexto prisional, promovendo a transformação e a emancipação dos indivíduos que se encontram nessa condição.

Para tanto, são explorados diferentes aspectos que contribuem para a relação entre o diálogo entre a pedagogia emancipatória e o ambiente carcerário; necessidade de ofertar educação em um ambiente cuja necessidade primária é a segurança.

Ao longo deste capítulo, serão exploradas as ideias de Freire que apresentam uma forte conexão com a realidade prisional, tais como sua ênfase no diálogo, na conscientização e na transformação, além de sua crítica à educação bancária. Com base nessas premissas, argumenta-se que a pedagogia emancipatória possui um potencial significativo para (re)imaginar e (re)formar a educação oferecida no sistema prisional brasileiro, por meio da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Tal abordagem visa promover a inclusão, a dignidade e a transformação pessoal e social das pessoas que se encontram em situação de prisão.

3.2.1 A humanização das relações através da dialogicidade e da práxis

Na pedagogia Emancipatória, o conceito de “dialogicidade” apresenta-se enquanto peça chave na construção de um modelo educacional eficaz. Trata-se de um processo de aprendizado conjunto e colaborativo, onde ambas as partes - professores e estudantes- são simultaneamente ensinantes e aprendentes. Freire (1979) condena a educação tradicional, justamente por não promover essa dinâmica no processo pedagógico, denominando de “Educação bancária”, o modelo tradicional que enxerga o estudante enquanto um banco; um cofre, no qual são depositados conteúdos com vistas a “enriquecer” o educando, que por sua vez, replica, sem consciência crítica, o que foi repassado pelo professor.

No modelo tradicional, as aulas são basicamente uma narração, um monólogo do professor que detém todo o conhecimento e “enche” os estudantes de conteúdo, enfatizando que “não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção[...]” (FREIRE, 2021b, p. 81). O ensino é verbalista, autoritário, inibidor da participação ativa dos estudantes, que por sua vez, devem memorizar os conteúdos organizados sistematicamente, descontextualizados do ambiente ao qual é trabalhado. O estudante é mero receptor; passivo ante a tudo o que é apresentado.

Para Freire (2021b), a educação tradicional realiza uma leitura compartimentada de uma realidade estática, alheia à experiência existencial dos educandos. Não há reflexão dos saberes e aplicabilidade deles ao contexto social; não há transformação, ou seja, não há práxis. O estudante não utiliza os conhecimentos repassados, pois não tem qualquer aplicabilidade concreta; não agrega; não faz diferença. Nas palavras de Freire (2021b, p. 81), “na visão “bancária” de educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada

saber”, sendo caracterizada por uma relação vertical e unilateral entre o professor e o aluno, modelo antagônico a prática educacional significativa (FREIRE, 2021b).

No intuito de combater o tradicional modelo educacional, Freire (2021b) defende a adoção de uma educação promotora de trocas de experiências entre educandos e professores, onde a dialogicidade é base para a construção de uma educação problematizadora, pois considera o ser humano, por sua natureza, um ser social. E como um ser social, ele é condicionado pelo meio do qual faz parte, influenciando e sofrendo as influências deste. Nesse sentido, o conhecimento se dá através da comunicação, da troca, do diálogo respeitoso, pois somente deste modo o educando torna-se capaz de transcender as limitações impostas por sua realidade social (FREIRE, 1983), como se lê:

Ao contrário, educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais (FREIRE, 1983, p. 15).

Na perspectiva emancipatória, o mundo prático e o mundo teórico devem ser aproximados através do diálogo problematizador. O foco passa a ser a construção dialógica de conhecimento, baseada em uma relação de horizontalidade entre professor e educando, pois “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende, ensina ao aprender” (FREIRE, 1997a, p. 25). O educando é estimulado a enxergar-se enquanto partícipe ativo da sociedade ao qual está inserido ao questionar a realidade, conscientizando-o de sua cidadania, criando espaços de debate e reflexão, buscando novos caminhos e respostas para os mais variados assuntos.

Godinho, Julião e Onofre (2020, p. 12), refletem sobre como implementar uma educação pautada no diálogo no contexto de uma prisão:

O primeiro desafio é o de estabelecer confiança, condição imprescindível ao diálogo – como criar vínculos de confiança entre educandos/as e educador/a dentro desta instituição que é repleta de desconfiança, onde as pessoas têm permanentemente o receio de que suas palavras sejam incorporadas ao seu “relatório”; onde um colega de cela pode ser o acaguate, que denuncia infrações a um agente ou à Direção.

Essa questão é relevante dado que o ambiente prisional é, intrinsecamente, um espaço permeado por desconfiança e temor. É essencial, portanto, superar tais sentimentos estabelecendo laços entre os educandos e os educadores. Para alcançar esse objetivo, a única estratégia eficaz é o diálogo ininterrupto, fundamentado em princípios éticos que assegurem uma relação de respeito mútuo.

Nesse contexto, a dialogicidade deve ser compreendida como algo baseado em uma relação de confiança e composto por dois elementos indissociáveis: Reflexão e ação. Freire (2021b) pontua que uma educação libertadora se apoia na reflexão crítica sobre a teoria e a prática, alinhando-as. A reflexão apenas da teoria transforma-se em mero verbalismo, enquanto a prática sem a reflexão, transforma-se em ativismo vulgar. Ambos os resultados, são alienantes. A dialogicidade que sustenta Freire, compreende que “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 2021b, p. 108).

Esta construção dialógica possibilita que o professor se reconheça enquanto um ser inacabado, em um processo educacional permanente. A consciência deste processo infindável de construção dos saberes, faz com que, na convivência entre educadores e educandos, conscientes de suas incompletudes, aprendam e se desenvolvam uns com os outros de maneira ética e humanizada.

Ao conceber que “os homens educam-se em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2021b, p. 95), podemos considerar que são as relações entre os sujeitos que dão sentido ao processo educacional enquanto prática libertadora e deste modo, todos tem o que aprender e ensinar através da troca de experiências e percepções sobre determinado objeto (BRANDÃO, 2006). Assim sendo, podemos refletir sobre quais seriam as epistemologias específicas da vida no cárcere e quais os saberes que, quando compartilhados gerariam novos conhecimentos úteis, tanto para os envolvidos nas atividades educacionais, quanto para a sociedade.

Considerando o exposto, a dialogicidade e a práxis se apresentam como uma necessidade existencial, sendo o ponto em que as relações se humanizam, possibilitando a construção de novos conhecimentos. Esse processo dialógico é alimentado por elementos como amor, humildade, esperança, fé e confiança, e é apenas quando estes componentes convergem que ocorre uma verdadeira comunicação. Quando há uma ligação genuína e crítica baseada no amor e na confiança mútua, estabelece-se uma conexão empática, possibilitando uma autêntica comunicação entre as partes. Nas palavras de Freire: “Instala-se então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação” (FREIRE, 2021b, p. 115).

Visto que o pensador busca uma reflexão entre a teoria e prática, ao estilo da Educação problematizadora, surgem alguns questionamentos quanto a sua aplicabilidade no contexto prisional, tais como: Como educar através do diálogo em um local condicionado ao silêncio? Como ter confiança no educando quando o professor precisa ensinar através de grades, sem o contato direto com o estudante? Como enxergar com simpatia, o prisioneiro estudante enquanto um ser social, sem se sentir impelido a pesquisar as circunstâncias de sua prisão?

Para que seja possível criar um ambiente propício a práxis e ao processo dialógico, sustentados por Freire, é necessário que o docente esteja disposto a observar seus estudantes, valorizando-os enquanto indivíduos dotados de saberes, o que passaremos a abordar no próximo tópico.

3.2.2 A valorização cultural dos educandos

Sob a perspectiva freiriana, a valorização cultural do estudante é um aspecto fundamental no processo de educação emancipatória. Freire acreditava que cada educando traz consigo uma bagagem cultural e experiências de vida únicas, as quais devem ser reconhecidas, respeitadas e valorizadas no contexto educacional.

Segundo Freire (1997a), a cultura do educando é parte essencial de sua identidade e sua visão de mundo. Negligenciar ou desconsiderar essa cultura seria negar a sua própria existência e subordiná-lo a uma perspectiva dominante imposta pelo sistema educacional. Portanto, o respeito e a valorização da cultura são requisitos para uma educação libertadora e transformadora.

De acordo com os escritos de Silva (2003), o aprendizado dos estudantes não se restringe tão somente aos aspectos formais, vez que o processo educacional é complexo e ocorre de formas diferentes, a depender do local ao qual estão inseridos os educandos, a abordagem dos professores e a bagagem cultural específica de todos os envolvidos, reforçando a troca de experiências socioculturais na relação dos presentes.

A valorização cultural ocorre através do processo dialógico. O educador deve estar aberto a compreender, apreciar e aprender com a cultura do educando, reconhecendo sua importância no processo de construção do conhecimento. Isso implica superar estereótipos, preconceitos e visões pré-concebidas sobre determinadas culturas e vivências, permitindo a troca de saberes e perspectivas múltiplas.

Ao valorizar a cultura e vivência do educando, o professor contribui para o fortalecimento da identidade e autoestima do estudante, promovendo um ambiente de acolhimento e respeito. Isso estimula a participação ativa do educando no processo educativo, incentivando-o a expressar suas vivências, questionar, refletir e se engajar de forma crítica na busca pelo conhecimento.

A valorização cultural também está intimamente ligada à relevância da educação contextualizada. Freire (1997a) defendia a importância de conectar os conteúdos curriculares

com a realidade e contexto cultural dos educandos, tornando o aprendizado mais significativo e potencializando o engajamento e a motivação dos alunos.

Dessa forma, a valorização cultural do educando na perspectiva freiriana vai além do reconhecimento superficial da diversidade cultural. Ela implica em uma transformação profunda no processo educativo, que reconhece a cultura como elemento central na formação da identidade dos indivíduos e como ferramenta para a construção do conhecimento crítico e emancipatório. Neste sentido, é necessário estabelecer uma relação entre os saberes curriculares elementares junto a experiência de vida dos estudantes, reconhecendo-os enquanto sujeitos únicos, respeitando sua identidade e autonomia, compreendendo que ensinar não é transferir conhecimentos, mas construir saberes; é “desafiar o educando com quem se comunica, a produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado” (FREIRE, 1997a, p. 39). É dar significado aos conhecimentos compartilhados.

Assim sendo, o professor deve respeitar o conhecimento advindo do senso comum, estimular a capacidade inventiva do educando através de atividades e reflexões, para acessar os conhecimentos científicos, estimulando a consciência crítica do estudante, pois o profissional que respeita a dimensão cultural do educando, se sente impelido a refletir sobre si próprio e sua relação com o outro; o educador que escuta ativamente o educando, transforma suas narrativas, repensa sua prática e, escutando, aprende a falar com o outro de modo que este também o escute, construindo uma relação colaborativa, pautada no respeito e humildade.

Esse respeito ao senso comum é o ponto de partida para a transformação de aulas tradicionais. Freire foi o idealizador e sistematizador do “círculo de cultura”, ou rodas de conversa, método que tem por objetivo debater um tema de interesse dos participantes, fazendo com que todos os presentes possam expor suas opiniões, de modo a buscar a consciência das experiências vividas em relação ao objeto. Trata-se de um espaço de ação político-pedagógica, em que todos, através de uma relação de horizontalidade, possam fazer uso da palavra. Desta maneira, a discussão da realidade vivida pelos participantes, permite identificar problemas comuns e buscar alternativas para resolvê-los; através do círculo de cultura, a organização coletiva de ações políticas é viabilizada, além da promoção de uma reflexão coletiva sobre os assuntos em pauta (FREIRE; NOGUEIRA, 1993).

Visto que o potencial humano e criativo não é limitado pelas circunstâncias físicas, e a história da literatura e das artes evidencia isso, autores como Miguel de Cervantes, Oscar Wilde, e Graciliano Ramos - para citar alguns - provaram que, mesmo em condições extremas como o cárcere, é possível criar obras literárias de importância inestimável, uma vez que oferecem perspectivas únicas e aprofundadas sobre a condição humana. Jarvis Jay Masters (MASTERS,

2020), preso comum que do corredor da morte nos Estados Unidos e Bispo do Rosário, artista que viveu grande parte de sua vida em instituições psiquiátricas, expoente da *outsider art* (DENIZART, 1982), são provas contundentes de que a experiência de encarceramento pode proporcionar material para produções artísticas significativas.

Assim sendo, implementar um modelo educacional emancipatório na prisão, com ações pautadas na valorização cultural profunda das pessoas presas, as encoraja a explorar sua capacidade criativa e expressar suas experiências, sentimentos e pensamentos, podendo inclusive descobrir novos talentos.

Nesta trilha, o processo pedagógico é direcionado por temas ligados ao contexto dos educandos, entendendo que os saberes individuais expostos pelos estudantes na sala de aula e adquiridos através de suas vivências, são elementos constitutivos da cultura, que por sua vez, ancora o reconhecimento identitário de um povo. A cultura expressa a maneira com que as pessoas se relacionam e se comunicam com o mundo e entre si, logo, é impossível conceber uma aprendizagem significativa, sem que haja linearidade entre a valorização cultural e o processo educacional emancipatório, afinal, as pessoas do povo precisam enxergar-se enquanto cidadãos possuidores de direitos e deveres; partícipes sociais capazes de transformar suas realidades, proposta inicial da educação enquanto prática da liberdade.

A multiculturalidade brasileira, de acordo com Freire (1997b) traz também, grandes desafios, como o combate ao preconceito racial e a discriminação cultural, sendo a educação um importante instrumento no enfrentamento destes problemas sociais estruturais.

De acordo com Moreira e Masini (1982), o conteúdo prévio do educando, influencia em seu processo de aprendizagem, visto que as novas informações serão processadas na proporção qualitativa de sua estrutura cognitiva, ressignificando os conhecimentos adquiridos com base em experiências passadas.

Ao considerar que o conhecimento pode vir de diversas fontes, a pedagogia freiriana reconhece a importância de todos os saberes, incluindo o resgate aos saberes ancestrais, bem como dos saberes não reconhecidos enquanto científicos. Neste sentido, Santos (2013) contribui com os pensamentos de Freire, acrescentando que a dominação exercida pelo colonialismo e o capitalismo moderno, reflete colateralmente nos dias atuais, através da dominação epistemológica como forma de subalternizar os povos não europeus, valorando saberes eurocentrados em detrimento a conhecimentos próprios dos povos não brancos. Para Santos (2013) é necessário investir em um modelo educacional que preze pela valorização das diferenças, no enfrentamento das mazelas sociais, através da humanização dos espaços e das relações. A educação deve ser entendida enquanto ferramenta transformadora, visto que deve

atuar como promotora de culturas heterogêneas que estimulem a solidariedade entre os indivíduos, em prol de uma sociedade mais justa, buscando corrigir abusos históricos “abissais”, cometidos contra os povos não brancos, tal qual o proposto pela Pedagogia Libertadora quando defende a valorização cultural.

3.2.3 A rigorosidade metódica

Esta rigorosidade no método a que se refere Freire (1997a) em nada tem a ver com rigor no trato com os alunos. Trata-se de uma necessidade do docente para com ele próprio. O professor deve ser aquele profissional capaz de instigar a curiosidade nos educandos, tendo também ele curiosidade em descobrir as coisas. Deve encorajar os questionamentos, reconhecendo que não é portador de todas as respostas, mas que pode, junto ao estudante, buscar novas interpretações para todas as questões que forem surgindo em aula. Deve ensiná-los a pensar criticamente. Cabe ao professor, a tarefa de instruir o educando ao que Freire denomina, “pensar certo”.

Esse “pensar certo”, na concepção freiriana, deve ser compreendido como sendo a capacidade de filtrar eticamente os conhecimentos adquiridos no intuito de praticar ações corretas, ou seja, transformar o mundo a sua volta a partir da aceção coerente dos conhecimentos adquiridos. Freire argumenta que o educador deve estimular o desenvolvimento do “pensar certo” nos educandos, incentivando a reflexão as relações sociais e as estruturas de poder. Ele ressalta a importância de uma educação libertadora que não apenas transmita conteúdos, mas também promova a capacidade dos educandos de pensar criticamente, questionar, analisar e transformar a realidade em que estão inseridos.

Muito mais que memorizar conceitos, deve-se promover o entendimento real dos saberes contidos nestes conceitos, de modo a aplicá-los na vida prática. Para ele, “o professor que “pensa certo” deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de ser e estar no mundo, enquanto seres históricos, é a capacidade de, “intervindo no mundo, conhecer o mundo” (FREIRE, 1997a, p. 31). É estar aberto para a transformação, considerando que não tem a obrigação de saber todas as respostas, pois tudo está em constante movimento e somos todos seres incompletos.

Freire (1997a) critica o profissional memorizador de conteúdo, incapaz de formular uma interpretação acerca do tema memorizado. Segundo o pensador, agir assim é como dar as costas para o mundo e viver em uma realidade distorcida. É necessário que o professor tenha consciência de sua inconclusão e condicionamento histórico. O docente precisa tomar uma

atitude curiosa ante as coisas, buscando em conjunto aos seus educandos, superar antigos saberes através da absorção de novos, por meio do diálogo crítico e corajoso. Precisa, então, desenvolver a autoconfiança necessária para agir com humildade ante a vastidão de conhecimentos que o mundo possui e que ele, pequeno que é ante a história e cultura mundial, assim como todos os seres humanos, ainda não conhece.

Portanto, a rigorosidade metódica refere-se a uma abordagem cuidadosa, crítica e reflexiva no processo de construção do conhecimento e na prática educativa. Trata-se de uma postura rigorosa na prática pedagógica, onde o educador busca compreender e analisar criticamente a realidade, levando em consideração os contextos históricos, sociais e culturais. Consiste em envolver a busca pela verdade e a superação de visões simplistas ou dogmáticas, exigindo que o educador esteja constantemente refletindo sobre suas práticas, buscando aprimoramento e ajustes, levando em consideração os resultados e as necessidades dos educandos. É uma abordagem que valoriza a reflexão crítica sobre a própria prática educativa, visando aprimorá-la e torná-la mais efetiva (FREIRE, 1997a).

Esse preceito destaca também, a importância da consciência crítica, da reflexão constante e do diálogo no processo educativo e está intimamente ligada à busca por uma educação libertadora, que promova a autonomia, a transformação social e o desenvolvimento integral dos educandos.

É desafiador pensar nos ideais de Freire em um ambiente excludente e redutor como a prisão, vez que a dinâmica do ambiente escolar é completamente diferente de uma sala de aula convencional. No contexto da educação no cárcere, a rigorosidade metódica requer um olhar atento às experiências e saberes dos educandos, valorizando suas vivências e contribuições. Isso implica estabelecer um diálogo horizontal e respeitoso, que promova a participação ativa dos educandos na construção do conhecimento, sem descuidar de questões de segurança, pois não devem ser compreendidas enquanto práticas antagônicas nesse processo, mas sim, complementares, visto que toda a relação pautada no respeito, sustenta maiores chances de êxito nas questões que envolvem segurança.

3.2.4 A importância da pesquisa no processo de ensino

Outro ponto que a Pedagogia Emancipatória enfatiza é o da importância da pesquisa no processo pedagógico, considerando que “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (FREIRE, 1997a, p. 32), pois o questionamento e a busca devem fazer parte da natureza da prática docente. O ato de pesquisar não é algo a ser acrescentado ao ensino, visto que a pesquisa

faz parte da própria definição do que é ensinar, que deve ocorrer desde o momento da preparação da aula. Vez que o saber não é algo estático, faz-se necessário pesquisar acerca de novas interpretações sobre determinado assunto, independente da disciplina a ser ministrada, incentivando a prática da pesquisa em sala de aula.

Neste sentido, o saber, para Freire (1997a), não é entendido como uma questão meramente cumulativa, como se apresenta no modelo de educação bancária, pois o conhecimento é dinâmico e dado a essa dinamicidade, o educador aprende ininterruptamente, ante o seu inacabamento. Logo, o gosto pela pesquisa é fator fundamental para que o profissional da educação possa desempenhar o seu papel enquanto mestre mediador entre os conhecimentos e o educando. Para Freire, é primordial “discutir com os alunos, a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos” (FREIRE, 1997a, p. 33). Isso é pesquisa.

Relacionando esse aspecto ao mundo da educação no cárcere, é necessário pensar em sua aplicabilidade prática, visto que por vezes, a administração penal espera que os profissionais da educação contribuam para a manutenção do que Godinho, Julião e Onofre (2020) entendem como “calma” na Unidade prisional e questionam como conciliar esse desejo de despertar o pensamento crítico com a necessidade, sentida por muitos operadores do sistema penal, de manter a ordem e a tranquilidade nas instalações prisionais.

Acrescenta-se isso, a lacuna existente nas bases legais que sustentam o modelo educacional da prisão - que deveriam basilar o trabalho pedagógico - com a desvalorização profissional que se mostra evidente através da falta de oferta de formações continuadas exclusivas para docentes desses contextos e o resultado será um cenário de profissionais desorientados e desestimulados a pesquisar meios e alternativas capazes de promover a criticidade do indivíduo e a curiosidade acadêmica.

Para trazer o cenário da educação carcerária ao debate e discutir a importância da pesquisa, é fundamental refletir sobre a produção da violência pelos opressores ao desumanizar os oprimidos. Nessa perspectiva, Freire (2021b) ressalta a necessidade de identificar a duplicidade intrínseca às estruturas sociais e transcender a dinâmica opressor/oprimido. O teórico aponta que a subjugação inerente à condição de ser “menos” eventualmente leva os oprimidos a se rebelar contra seus opressores. No entanto, o propósito desta revolta só é genuíno quando, ao tentarem retomar sua humanidade - uma forma de recriá-la -, os oprimidos evitam tornar-se opressores. Em vez disso, eles devem buscar restaurar a humanidade tanto em si quanto nos opressores, uma missão que Freire (2021b) vê como essencialmente humanista.

Seguindo esse caminho, é necessário que o docente, apesar das dificuldades existentes, pesquise estratégias pedagógicas que sejam úteis na abordagem de assuntos sociais delicados, que precisam ser tratados para que haja de fato, a implementação de uma educação emancipatória, sem que tal ato coloque em risco a segurança dos presentes, por conta dos sentimentos de “revolta” que possivelmente venham a emergir, e que são decorrentes do conhecimento da origem das injustiças e desigualdades sociais. Ou seja, os oprimidos, ao saberem de sua condição, devem superar a vontade primária de oprimir seus opressores. Assim sendo, é necessário que o docente, além de pesquisar, visto que o mundo está em constante transformação, fomente o gosto pela pesquisa no ambiente escolar, desenvolvendo a criticidade do educando.

O modelo tradicional de educação, com suas aulas expositivas e conteúdos engessados, não permite que os estudantes compartilhem suas experiências e impressões pessoais acerca de determinado objeto estudado. Na prisão, local onde se preza pelo silêncio e respeito às normas como condicionante ao acesso de atividades laborais e educacionais, promover a espontaneidade ante assuntos sociais complexos, pode gerar, com toda razão, muita preocupação por parte dos operadores da segurança. Ora, discutir em uma prisão a história do Brasil, sob uma perspectiva crítica, ou ainda as causas de determinados fenômenos sociais e suas raízes históricas, pode dar margem à insurgência de alguns estudantes presos, que conscientes das inúmeras razões das quais se encontram segregados - e que ele acreditava ser o único culpado – é, se não bem conduzido, com toda certeza perigoso; um ponto a ser considerado enquanto risco à integridade pessoal de todos os presentes.

Nesse sentido, a segurança do próprio professor poderá estar em risco. Portanto, o preparo profissional efetivo para o exercício da docência em ambientes de privação de liberdade, atrelado à postura do professor na abordagem e condução de temas socialmente sensíveis em uma sala de aula na prisão, são fatores determinantes do êxito no processo pedagógico emancipatório nesses ambientes. A maneira como o docente relaciona-se com os educandos, além da condução de suas aulas, pode definir inclusive, se o método de problematização pode ser exercido enquanto prática pedagógica ou deve ser proibido ante ao risco à segurança.

Para além da necessidade do professor em manter-se atualizado através da realização de pesquisas constantes, existe a necessidade em oportunizar meios de pesquisa também aos estudantes. Em algumas prisões, é comum que os professores incentivem e integrem o uso da biblioteca nas suas aulas. Isso pode incluir a atribuição de leituras, o incentivo à pesquisa, ou até mesmo a realização de aulas ou estudo de grupo na própria biblioteca, fato que será

explorado quando da análise dos dados coletados especificamente na Penitenciária Sul, afinal, é necessário observar como é e como se dá o acesso a biblioteca da prisão? Os professores podem estimular os estudantes fazerem uso nas suas aulas?

Outro fator a ser considerado é o de que promover a pesquisa para que através dela possa ser possível conscientizar a classe popular acerca dos motivos das coisas serem como são, não gerará aceitação social e produzirá forte reação por parte de classes que se aproveitam desse modelo político e econômico, que historicamente subjuga e oprime os menos favorecidos. Há que se pensar em alternativas que busquem desalienar, além dos estudantes presos, parte da sociedade que vem sendo cooptada através de discursos demagogos que naturalizam a pobreza e a absurda desigualdade social existente no Brasil atual.

Por fim, pode-se afirmar que a pesquisa no processo de ensino desempenha um papel essencial, servindo para enfrentar negacionismos, crenças inverídicas e prejudiciais além de narrativas intolerantes. Um educador que cultiva e incentiva as habilidades de pesquisa, fomenta o pensamento crítico, o diálogo informado e o acesso à informação científica e confiável, auxiliando na construção de uma base sólida de conhecimento e promovendo uma postura mais resistente a discursos manipulativos e distorcidos.

3.2.5 A ética

Para Freire (1997a), a ética é uma dimensão fundamental do processo pedagógico e deve ser concebida como algo que não se pode aprender em livros, devendo ser exercitada através de atitudes construídas na prática das relações humanas, envolvendo a reflexão crítica sobre a realidade e o compromisso com um mundo mais justo e solidário, estando intimamente ligada à noção de compromisso social.

Na visão de Freire, a ética implica reconhecer o valor intrínseco de cada indivíduo e a igualdade de direitos. Isso envolve superar as relações de dominação e opressão, promovendo a emancipação e a participação ativa dos sujeitos na construção de uma sociedade mais justa e democrática (FREIRE, 2021b).

Nesse sentido, o espaço educacional da prisão, quando alinhado aos princípios freirianos, pode contribuir de várias maneiras para o exercício dessa ética. Através da educação, as pessoas podem se tornar mais conscientes das injustiças sociais, das estruturas de poder e das opressões que contribuíram para suas situações. Isso pode promover uma compreensão mais crítica de sua situação e, potencialmente, estimular a desejar transformações sociais, além do que, ao aprenderem a ler, a escrever, a realizar cálculos matemáticos, a entender os sistemas

políticos e sociais, os presos podem começar a tomar mais controle sobre suas próprias vidas e a ocupar um lugar na sociedade.

Ao fornecer educação aos presos, a sociedade reconhece seu valor intrínseco como seres humanos, independentemente de seus crimes passados. Isso é consistente com a visão de Freire sobre a ética, que afirma que todos os indivíduos têm igualdade de direitos e devem ser respeitados.

Ser um profissional ético, segundo Freire (2021a), significa ser alguém que ao reconhecer a diversidade humana e a complexidade das relações sociais, age de forma justa e solidária em prol do bem comum em todas as situações. Adorno (1995, p. 2), em consonância com esses pensamentos, sugere que ao analisar o outro, os indivíduos reflitam sobre suas próprias práticas:

[...]culpados são unicamente os que, desprovidos de consciência, voltaram contra aqueles, seu ódio e sua fúria agressiva. É necessário contrapor-se a uma total ausência de consciência, 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) enfatiza a importância da autorreflexão crítica como parte essencial da educação. Isso significa que a educação não deve se limitar à transmissão de conhecimentos, mas deve incentivar os indivíduos a refletirem sobre si próprios, sobre suas ações e sobre o impacto que têm nos outros e na sociedade como um todo. Através dessa autorreflexão crítica, as pessoas são capazes de questionar seus próprios preconceitos, crenças e comportamentos, buscando uma postura ética mais consciente e responsável. Os efeitos de práticas que estimulem a ética, no cárcere, pode contribuir para uma maior tolerância dos presos para com seus pares, contribuindo para um espaço mais seguro.

Desta forma, a ética está intrinsecamente relacionada à consciência e à reflexão crítica, para evitar a agressividade indiscriminada e o ódio. Através da educação voltada para a autorreflexão crítica, é possível buscar uma maior compreensão de nós mesmos e das consequências de nossas ações, fomentando assim uma prática ética orientada para o bem-estar coletivo.

O respeito aos saberes de todos, pauta-se na ética, devendo ser - não somente uma exigência para o exercício de uma docência coerente com princípios emancipatórios - mas a necessidade primária no exercício de uma cidadania consciente. É preciso enxergar e aceitar o outro. É premente confrontar as neuroses sociais que estamos vivenciando atualmente e entender como essas questões se tornaram tão significativas para que a partir disso, seja possível

buscar alternativas que possam mobilizar a sociedade na construção de um novo projeto para o Brasil, país que tem como traço marcante a heterogeneidade de saberes e a diversidade cultural. É preciso transformar a feiura de lugares socialmente negligenciados, em beleza, através de uma educação emancipatória que por sua natureza, pauta-se na ética enquanto um dos pressupostos essenciais.

Freire (1997a) evidencia a responsabilidade do professor enquanto transformador da realidade social, cabendo a todos, professores ou não, agirem com ética e respeito a dimensão histórica de todo ser humano, bem como reconhecer a bagagem cultural que o constitui enquanto indivíduo único; enquanto alguém dotado de direitos e possuidor de deveres sociais. É sobre ser um humanista (FREIRE, 1997a).

Ao refletir em práticas escolares pautadas na pedagogia freiriana no contexto do cárcere, podemos considerar que, para muito além dos aprendizados acerca dos objetos estudados e sua relação com o mundo, os internos desenvolvem a capacidade de gerir melhor seus sentimentos. A gestão das emoções é uma habilidade essencial para qualquer indivíduo, mas se torna mais relevante em um contexto de privação de liberdade, em que a falta de controle emocional, pode levar a graves situações de conflito e violências. Considerando que muitas destas pessoas coabitam por anos a fio em um cubículo apertado, compartilhado com outros internos e não raras as vezes, superlotado, a empatia e tolerância tornam-se habilidades emocionais importantíssimas para uma convivência pacífica. O exercício do diálogo ético pautado na humanização das relações, vem encharcado por conceitos que treinam a gestão das emoções em suas práticas escolares, sem que esse sequer seja o foco do aprendizado, mas sim o caminho a ser percorrido no processo de ensino; são as consequências secundárias da adoção de uma educação como prática da liberdade.

3.2.6 A disciplina

Além destes preceitos importantíssimos para uma aplicação educacional que respeite o que sustenta a pedagogia Freiriana, é necessário entender como Freire aborda a questão disciplinar em sala de aula, haja visto a necessidade da observância da ordem nos contextos de privação de liberdade.

Para Freire (1997a) o conceito de disciplina sempre esteve muito ligado à questão de autoridade, jamais autoritarismo. A disciplina não deve ser imposta de cima para baixo, mas sim, construída a partir do diálogo e da reflexão crítica das práticas cotidianas. Neste sentido, a autoridade disciplinar está diretamente ligada ao ato de ensinar. Para o pensador, ao propor

determinado saber curricular, a preocupação do docente deve ser quanto a abordagem deste: se apresentará o conhecimento de forma autoritária ou se os conhecimentos serão apresentados dialogicamente, devendo a autoridade vir acompanhada como aprendizado ao educando, que constrói ao preencher o espaço que ocupa a dependência. Ou seja, a disciplina é adquirida através do respeito que o educando constrói perante a autoridade dialógica exercida pelo docente através de suas práticas escolares emancipatórias.

Trata-se de um processo dinâmico e participativo de construção e valores e práticas que se adaptam às demandas em sala de aula. Não é um fim em si mesma e sequer deve ser imposto de dentro para fora. É o meio pelo qual são exercidos atos de liberdade e responsabilidade entre todos. O educando não é disciplinado coercitivamente, mas aprende a participar socialmente de modo a, pensando criticamente, exercer sua autonomia pautando-se sempre no respeito ao próximo (FREIRE, 1997a).

Seguindo a mesma linha, é pertinente considerar a disciplina nos ambientes escolares prisionais como um processo de autorregulação por parte dos discentes, no qual cabe ao professor observar e mediar as interações, a fim de orientar de forma segura e criativa as reações naturais e espontâneas que ocorrerem. Sobre autorregulação, Bandura *apud* Polydoro e Azzey (2009, p. 14), esclarece como sendo:

[...]capacidade do homem de intervir intencionalmente em seu ambiente, isto é, as pessoas não apenas reagem ao ambiente externo, mas possuem a capacidade de refletir sobre ele, antecipar cognitivamente cenários construídos por ações e seus efeitos, de forma a vislumbrar e escolher cursos de ação que julgarem mais convenientes ou necessários.

Partindo do pressuposto de que os indivíduos possuem a capacidade de exercer o controle sobre seu próprio comportamento, buscando o autodomínio por meio da autorreflexão cabe considerar que a implementação de uma educação que dê voz ao indivíduo preso, conduzindo-o de maneira segura e progressiva para o caminho da conscientização de sua própria realidade, é possível de ser realizada, mesmo ante aos inúmeros desafios.

Além do quê, cabe considerar que a indisciplina não é inerente ao contexto escolar e sequer parece decorrer dela, vez que situações de desrespeito e violência são marcas contidas na tessitura social (ADORNO, 1993). Na prisão, questões desta monta ficam ainda mais evidentes visto que o espaço é restrito e a vigilância é contínua. Logo, os atos indisciplinados, em uma unidade prisional com o mínimo de organização, são coibidos tão logo o corpo funcional tome ciência, visando garantir a segurança. Gera-se então, dois problemas antagônicos: o primeiro é quando a intervenção policial ocorre de forma precipitada,

enxergando qualquer atitude espontânea, como um risco a manutenção da ordem e disciplina; o segundo é quando esta intervenção deixa de ocorrer, permitindo que atos indisciplinados que precedem a violência em si, não sejam coibidos.

Assim sendo, cabe ao professor mediar e direcionar o educando no sentido de desenvolver um pensamento crítico que lhes favoreça, desqualificando toda a ação que possa vir a - movido por um sentimento de revolta - prejudicá-lo, quanto a sua situação penal. Fato que seria ruim para todos os envolvidos, vez que caso os presos estudantes fossem tomados pela revolta decorrente das desigualdades sociais, seria bem provável que a administração tomasse providências no sentido de coibir práticas educacionais emancipatórias. É necessário muito tato do educador quanto a condução de questões sociais complexas no âmbito prisional.

Mas ainda assim, os preceitos da Pedagogia Freiriana podem ser aplicados de modo a beneficiar não apenas os educandos presos e seus professores, mas também o corpo funcional da unidade, que passa a mediar as relações de forma ética, por meio de um diálogo pautado na reflexão crítica do contexto ao seu redor, interpretando-o de maneira coerente e adotando atitudes mais assertivas. Todo ser humano, professor ou não, tem sua autoridade respeitada quando evita abusos e autoritarismos e opta pelo diálogo aberto como instrumento de resolução de conflitos.

3.2.7 À Guisa de Conclusão

Considerando o ambiente carcerário, selecionamos preceitos freirianos que julgamos mais adequados para o contexto. Ao analisar esses princípios, o esforço foi conceber que a Educação Emancipatória, se observadas nas prisões, pode desempenhar um papel fundamental na busca por uma transformação da realidade educacional e criminal do Brasil.

A dialogicidade e a práxis são consideradas elementos constituintes da humanização nas relações carcerárias, sendo analisadas como ferramentas construtoras de relações pautadas no respeito, confiança e intercâmbio de conhecimentos no contexto prisional. A valorização cultural dos educandos é abordada como um instrumento essencial para o reconhecimento da heterogeneidade de saberes e da diversidade cultural presente no ambiente carcerário, além de sua capacidade de promover uma educação mais significativa, que respeite e potencialize as identidades dos indivíduos privados de liberdade.

A rigorosidade metódica é uma dimensão essencial para a efetividade da pedagogia emancipatória no cárcere, servindo como base para estruturar práticas pedagógicas embasadas

em métodos e processos sólidos, garantindo a qualidade e o alcance dos objetivos educacionais no ambiente prisional. A importância da pesquisa no processo de ensino dentro do cárcere é compreendida como promotora da autonomia e do pensamento crítico, fundamentais para ampliar horizontes, romper com estereótipos e possibilitar o acesso a novos conhecimentos nesse contexto.

A ética é um balizador na construção de relações pautadas no respeito, na justiça e na responsabilidade, tanto entre educadores e educandos quanto nas relações dos próprios indivíduos privados de liberdade. Por sua vez, a disciplina desempenha um papel fundamental para o sucesso da pedagogia emancipatória no ambiente carcerário, não se limitando a um mero controle autoritário, mas entendida como um processo de autodisciplina e autorregulação que pode contribuir para a construção de um ambiente educacional saudável e propício ao desenvolvimento pleno dos indivíduos encarcerados, contribuindo, assim, para a segurança no âmbito prisional.

Diante do exposto, acreditamos ser possível educar para a liberdade ainda que em uma prisão, desde que observados os preceitos freirianos, ajustando-os ao contexto da realidade prisional.

4 METODOLOGIA DA PESQUISA

A educação, qualquer que seja ela, é sempre uma teoria do conhecimento posta em prática (FREIRE, 2021a).

Este capítulo dedica-se a abordagem da investigação empírica, apresentando os detalhes metodológicos utilizados na pesquisa, qual sua natureza, instrumentos de coleta e análise de dados, bem como a identificação do campo e dos participantes dos estudos. O capítulo tem por objetivo, responder às seguintes questões fundamentais: quem serão os sujeitos da pesquisa, quais serão os instrumentos de coleta de dados e qual será o procedimento de análise de dados, incluindo suas etapas. Nesse contexto, busca-se fornecer informações precisas e detalhadas sobre os processos metodológicos adotados.

Visando classificar e delinear a presente pesquisa, foram adotados os critérios estabelecidos nos estudos metodológicos desenvolvidos por Mattar e Ramos (2021), que trata especificamente de pesquisas da área educacional. Esses critérios abordam e classificam a pesquisa de acordo com sua natureza, seus objetivos, tempo, tipos de fontes, quanto a abordagem adotada e os procedimentos metodológicos utilizados na efetivação dos estudos.

4.1 CONTEXTO DA PESQUISA

Para realizar uma análise da construção epistemológica do presente estudo, é relevante compreender o percurso que conduziu até o estágio atual da pesquisa, com o objetivo de classificá-lo metodologicamente.

O capítulo inicial da dissertação apresentou uma visão abrangente da educação carcerária no Brasil, explorando sua história desde o surgimento das escolas e das prisões como criações do Estado burguês, voltadas para atender às demandas do mercado, sob a ótica foucaultiana. Foram analisados os avanços e retrocessos ao longo do tempo, que culminaram com o cenário atual, bem como os desafios que ainda precisam ser superados. Além disso, foram abordadas as principais bases legais que direcionam as políticas públicas na área da educação carcerária e EJA no Brasil, considerando-as enquanto desdobramentos da construção social histórica.

Com efeito, restou evidente que o processo educacional nesses espaços, sofreu diversas negligências e ainda não recebe a atenção necessária para que a educação possa de fato, contribuir no processo de transformação pessoal do apenado, tão necessário para a diminuição da criminalidade e promoção da justiça social no Brasil.

Visando refletir sobre as limitações e possibilidades da implementação da Pedagogia Emancipatória no ambiente prisional, foram selecionados alguns preceitos freirianos pela pesquisadora, compreendendo que a EJA se fundamenta na Pedagogia de Paulo Freire. Esses preceitos destacam a conscientização, a problematização e a participação ativa dos educandos em seu próprio processo educativo, buscando romper com a lógica opressora e alienante, promovendo a autonomia, a responsabilidade e a capacidade crítica dos sujeitos.

Através da adoção da Pedagogia Emancipatória, acredita-se que os indivíduos presos possam ser estimulados a realizar uma reflexão crítica sobre sua realidade, compreender as origens de sua situação e buscar alternativas com mais clareza, buscando a transformação social (FREIRE, 2021b). A implementação dessa abordagem pedagógica não se limita à transmissão de conhecimentos e habilidades técnicas, mas também visa fomentar a conscientização crítica, a reavaliação das identidades individuais e coletivas, e a construção de um senso de pertencimento e cidadania, contribuindo assim para a desconstrução dos estigmas.

No entanto, é importante considerar as particularidades do ambiente prisional, como as limitações de recursos, a diversidade de perfis das pessoas presas e a necessidade de um ambiente seguro. Um planejamento cuidadoso e flexível, adaptado às circunstâncias específicas, contribui para a efetividade e a promoção do aprendizado significativo. Nesse sentido, foram selecionados preceitos freirianos, visando analisar quais as aproximações e distanciamentos da Pedagogia Emancipatória nas aulas desenvolvidas pela EJA na Penitenciária Sul/SC.

Com base no contexto do trabalho, o estudo buscou compreender os fenômenos sociais em seu contexto histórico e social, considerando as relações de poder, as mudanças sociais, as práticas culturais e as dimensões históricas envolvidas através da perspectiva sócio-histórica. Ela permite uma análise mais abrangente e crítica dos fenômenos sociais, contribuindo para uma compreensão mais completa e contextualizada das realidades sociais, reconhecendo que os fenômenos sociais não são fixos ou determinados, mas estão sujeitos a mudanças e são influenciados por fatores sociais, culturais e históricos. Essa abordagem permite uma compreensão mais ampla e complexa das dinâmicas sociais, bem como dos processos de transformação e continuidade ao longo do tempo (FREITAS, 2002).

Essa abordagem permitiu compreender como as prisões e escolas foram estabelecidas enquanto criações do Estado burguês, voltadas para atender às demandas do mercado, revelando a influência das estruturas de poder e das políticas públicas na educação carcerária ao longo do tempo, contribuindo para a compreensão do cenário atual e dos desafios que persistem.

Sob esse prisma revelam-se particularidades essenciais que envolvem questões como as limitações de recursos e as dinâmicas de poder presentes nas interações entre educadores e educandos. Esses elementos são cruciais a serem considerados na implementação de uma abordagem educacional emancipatória, viabilizando ainda uma reflexão crítica acerca das práticas educacionais vigentes e das políticas públicas voltadas para a educação no ambiente prisional. Essa abordagem permite compreender o contexto normativo em que a Pedagogia Emancipatória deve ser implementada, possibilitando uma análise aprofundada das estruturas e das transformações históricas que moldaram as condições atuais da educação nas prisões.

Ao apresentar o contexto da pesquisa, fica evidente o propósito desse estudo: analisar as aproximações e distanciamentos da Pedagogia Emancipatória nas aulas desenvolvidas pela EJA na Penitenciária Sul/SC.

4.1.1 Quanto à natureza e ao tempo da pesquisa

A pesquisa básica, por definição, busca compreender e explicar fenômenos, contribuir para a construção de teorias e expandir o conhecimento existente. A pesquisa em questão se enquadra nesses propósitos, uma vez que procura aprofundar a compreensão sobre a implementação da Educação de Jovens e Adultos em um ambiente carcerário e avaliar essa prática à luz da Pedagogia Emancipatória (MATTAR; RAMOS, 2021).

Embora a pesquisa possa, posteriormente, informar intervenções ou políticas educacionais no sistema prisional, sua natureza básica é evidenciada pelo foco em compreender, em primeiro lugar, a realidade existente. Ela se propõe a explorar um fenômeno educacional complexo e pouco compreendido e sua análise poderá contribuir para a um campo mais amplo da educação em contextos de privação de liberdade.

Além disso, a abordagem metodológica proposta, analisando profundamente as aulas desenvolvidas pela EJA na Penitenciária Sul/SC, reflete um compromisso com o entendimento detalhado do fenômeno, outro elemento característico da pesquisa básica.

Portanto, apesar de seu objeto de estudo ser prático e de a pesquisa ter o potencial de informar ações futuras, a natureza dessa pesquisa alinha-se à pesquisa básica, por seu objetivo central de entender um fenômeno e contribuir para o corpo teórico do campo da educação.

Em relação à dimensão temporal, a presente pesquisa caracteriza-se enquanto um estudo de abordagem transversal, pois permitirá uma “fotografia” das aulas em um momento específico, uma vez que o objetivo é avaliar os estudantes e professores da educação carcerária na Penitenciária Sul. Nesse sentido, será realizada uma análise pontual das condições, práticas

e percepções relacionadas à educação no ambiente prisional, capturando uma “imagem” representativa do cenário educacional nesse contexto.

Ao optar por uma abordagem transversal, a pesquisa buscará obter uma compreensão detalhada e contextualizada da situação presente, a fim de identificar desafios, potencialidades e possíveis áreas de melhoria na educação carcerária. Essa análise de um momento específico, permite explorar as percepções, experiências e perspectivas dos estudantes e professores nesse ambiente.

4.1.2 Quanto aos objetivos

Mattar e Ramos (2021) classificam as pesquisas no campo da educação, quanto aos seus objetivos, como sendo pesquisas exploratórias, descritivas, explicativas ou transformadoras.

O presente estudo se insere no campo das pesquisas que tem como objetivo descrever e caracterizar fenômenos, eventos ou grupos específicos, buscando identificar suas características, relações e padrões. Nas pesquisas de caráter descritivo, são coletados dados por meio de técnicas como observação, questionários, entrevistas e análise documental, permitindo ao pesquisador uma visão detalhada do objeto de estudo. Como melhor esclarecem Mattar e Ramos (2021): “As pesquisas descritivas, por sua vez, propõem-se a descrever situações e eventos, respondendo a perguntas do tipo: o quê, onde, quando e/ou como”.

Cabe ressaltar que, por fornecer uma base sólida de informações descritivas, pode ser utilizada como suporte para tomadas de decisão, nesse caso, visando a melhoria no campo da educação carcerária.

Além de descritiva, esta pesquisa também se classifica enquanto um estudo de caráter interpretativo (HAGUETE, 1985), vez que o cerne da investigação reside na compreensão profunda dos processos educativos em um ambiente prisional, sob a ótica da Pedagogia Emancipatória. Isto requer uma análise detalhada e contextualizada, que busque captar as sutilezas, as nuances e a complexidade dos fenômenos em estudo. Nesse sentido, a abordagem interpretativa, centrada no entendimento dos significados e da experiência humana, é particularmente adequada.

Além disso, a abordagem interpretativa possibilita a análise das relações, percepções e experiências das pessoas envolvidas no processo educativo dentro da penitenciária. Através de uma análise interpretativa, é possível entender como os indivíduos envolvidos percebem e vivenciam o processo de ensino e aprendizagem, e como essas percepções e experiências se relacionam com a Pedagogia Emancipatória (MATTAR; RAMOS, 2021).

Ademais, a abordagem interpretativa se alinha com a natureza descritiva da pesquisa, que visa revelar as aproximações e distanciamentos da Pedagogia Emancipatória no ambiente estudado. O foco em entender “o que está acontecendo” e “como está acontecendo” corresponde aos objetivos de uma pesquisa interpretativa (MATTAR; RAMOS, 2021) e contribui para uma melhor compreensão das especificidades da educação carcerária e do papel da Pedagogia Emancipatória nesse cenário.

Portanto, considerando os objetivos e o contexto da pesquisa, ela se classifica enquanto uma pesquisa descritiva e interpretativa.

4.1.3 Quanto às fontes

De acordo com Mattar e Ramos (2021), a pesquisa no campo da educação pode ser classificada em diferentes tipos. Ao analisar o presente estudo, constatou-se que se enquadra enquanto sendo uma pesquisa documental e de campo.

A pesquisa documental se baseia na análise de documentos como fonte de dados e informações relevantes. Nesse contexto, a pesquisa acessa uma variedade de materiais escritos, como políticas educacionais, regulamentos. Essa abordagem permite ao pesquisador obter informações históricas, examinar políticas e práticas educacionais, bem como identificar tendências e mudanças ao longo do tempo. Dessa forma, a pesquisa documental oferece uma perspectiva abrangente e aprofundada sobre as questões educacionais investigadas, contribuindo para uma compreensão mais ampla do contexto em que essas questões estão inseridas. Assim, foram analisadas a Lei nº 7.210/1984; a Resolução nº 3, de 11 de março de 2009 do CNPCP; Resolução nº 02, de 19 de maio de 2010 do MEC; Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional e o Plano Estadual de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade e Egressas do Sistema Prisional – SC, o PEEP-SC.

Por fim, a pesquisa de campo também se fez presente nesta investigação e envolveu a coleta de dados diretamente no ambiente de estudo, através de observações, entrevistas e a realização de um grupo focal. No caso deste estudo, a coleta de dados foi realizada na Penitenciária Sul, por meio da realização de um grupo focal com os estudantes e aplicação de uma entrevista semiestruturada com os professores da educação carcerária. Essa abordagem permitiu uma compreensão mais contextualizada dos fenômenos educacionais estudados. Dessa forma, a presente pesquisa incorpora elementos da pesquisa documental e de campo, contribuindo para uma análise abrangente e contextualizada da educação carcerária na Penitenciária Sul. Através da análise de documentos e da coleta de dados no ambiente prisional,

busca-se obter uma compreensão mais completa e embasada das questões educacionais estudadas.

4.1.4 Quanto à abordagem

Quanto à abordagem metodológica, a pesquisa seguiu o caminho delineado pela pesquisa qualitativa, mesclando conceitos provenientes do paradigma crítico, com o intuito de aprofundar a compreensão dos fenômenos educacionais investigados. A abordagem qualitativa prioriza a compreensão dos significados, interpretações e experiências dos participantes, permitindo o uso de métodos como entrevistas, análise de documentos e estudos de caso e serão empregadas para explorar a complexidade dos fenômenos educacionais estudados, além de buscar compreender as relações sociais que se constituem nas salas de aula da prisão (HAGUETE, 1985).

Para isso, foi realizado um processo de escuta, envolvendo estudantes presos e professores do nível fundamental da EJA na Penitenciária Sul. Por meio da análise das experiências e interpretações dos participantes, foi possível explorar as complexidades e as contradições presentes no contexto investigado, com o objetivo de contribuir para uma educação mais justa, igualitária e emancipatória.

Segundo Merriam e Tisdell (2016) *apud* Mattar e Ramos (2021), a pesquisa qualitativa é essencialmente interpretativa, uma vez que se baseia na análise, discussão e interpretação dos dados coletados. Nesse tipo de abordagem, busca-se identificar padrões recorrentes e estabelecer comparações com a literatura existente e o referencial teórico pertinente. O objetivo é obter uma compreensão holística e aprofundada dos fenômenos estudados, levando em consideração a complexidade e a subjetividade inerentes às experiências e interpretações dos participantes.

Cabe ressaltar que a pesquisa qualitativa vai além da simples coleta de dados, buscando compreender os significados e os contextos em que os fenômenos ocorrem. De acordo com Mattar e Ramos (2021), a análise dos dados qualitativos envolve um processo reflexivo e interpretativo, no qual o pesquisador busca identificar temas, categorias e padrões emergentes, contextualizando os achados e estabelecendo diálogos com o conhecimento acumulado. Dessa forma, a abordagem qualitativa na pesquisa contribui para o avanço do conhecimento ao oferecer uma compreensão aprofundada e contextualizada dos fenômenos investigados.

4.1.6 Quanto aos procedimentos

Ao analisar os diversos tipos de pesquisa sob a perspectiva dos procedimentos, entendemos que o presente estudo possui características de um estudo de caso, vez que permite uma investigação aprofundada de um fenômeno em seu ambiente natural, considerando múltiplas perspectivas e capturando a complexidade das interações e dos processos envolvidos.

Cabe considerar que a presente abordagem se deve à necessidade de compreender profundamente as particularidades e dinâmicas desse contexto específico, buscando uma análise qualitativa detalhada e contextualizada, como melhor evidencia:

Um princípio básico desse tipo de estudo é que, para uma apreensão mais completa do objeto, é preciso levar em conta o contexto em que ele se situa. Assim, para compreender melhor a manifestação geral de um problema, as ações, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas devem ser relacionadas à situação específica onde ocorrem ou à problemática determinada a que estão ligadas (LÜDKE; ANDRÉ, 2018).

Logo, a escolha do enfoque em estudo de caso se justifica por várias razões. Primeiramente, o estudo de caso é particularmente adequado para explorar fenômenos complexos e multifacetados, como é o caso da educação emancipatória no contexto da Penitenciária, pois, como Lüdke e André (2018) esclarecem, essa abordagem permite obter um conhecimento detalhado e contextualizado sobre as práticas, as interações e as experiências dos indivíduos envolvidos nesse processo educativo.

Nesse sentido, o estudo de caso possibilita uma análise aprofundada dos aspectos sociais, históricos e culturais presentes nas interações sociais que ocorrem nas salas de aula da Penitenciária Sul de Criciúma/SC. Por meio de uma investigação cuidadosa, é possível compreender como as relações de poder, as normas institucionais e as dinâmicas sociais influenciam a implementação da educação emancipatória e como os sujeitos envolvidos respondem a essas influências.

A escolha do estudo de caso também permitiu explorar as dimensões individuais e coletivas, analisando as trajetórias de vida dos estudantes privados de liberdade e alocados na Penitenciária Sul, suas experiências educacionais anteriores e como a educação emancipatória pode contribuir para sua transformação pessoal e social. Além disso, foi possível investigar como as interações entre educadores e educandos, bem como as práticas pedagógicas adotadas, influenciam nas aulas e o alcance dos objetivos da educação emancipatória.

4.2 CAMPO DE ESTUDO

O campo empírico desta pesquisa teve como *lócus* uma Unidade Prisional de Santa Catarina – a Penitenciária Sul, localizada na cidade de Criciúma, mais especificamente suas salas de aula. A seleção do campo se deu em decorrência de três principais aspectos: a) a necessidade de estudos específicos acerca de educação carcerária com um viés emancipatório que integre práticas educativas a questões de segurança e demais especificidades do público e ambiente prisional; b) o fato desta unidade possuir a característica de abrigar presos com condenações altas em regime fechado, o que possibilita uma formação educacional com pouca ou nenhuma interrupção; c) e o terceiro critério de escolha deve-se ao fato desta pesquisadora atuar enquanto policial penal, percebendo a necessidade e relevância de pesquisas educacionais que dialoguem com questões de segurança e que, consequentemente, colaborem com a diminuição da criminalidade na região.

Cabe destacar para fins de organização, que o sistema prisional catarinense, integra o quadro da Secretaria de Administração Prisional e Socioeducativa através do Departamento de Polícia Penal, que por sua vez, divide o sistema prisional em oito regionais. A Regional 02 compreende o sul do estado, incluindo a Penitenciária Sul, localizada situada na Rua José Marinho Teixeira, no bairro São Domingos/Vila Maria, área rural da cidade de Criciúma. Além dessa unidade, a cidade também abriga outras duas unidades prisionais: uma destinada a mulheres presas e outra destinada a presos provisórios do sexo masculino (POLÍCIA PENAL DE SANTA CATARINA, 2023).

A Penitenciária Sul foi inaugurada em junho do ano de 2008, projetada para abrigar 356 presos homens com sentença penal condenatória transitada em julgado, para o cumprimento de penas tão somente do regime fechado. Ao longo dos anos, passou por ampliações e adequações estruturais e atualmente possui 726 vagas, abrigando aproximadamente 1000 presos homens, sendo a instituição prisional a abrigar o maior número de presos condenados em regime fechado da regional da qual faz parte (AKIMOTO, 2013). A capacidade de adaptação e resistência surgem enquanto marcas distintivas da Instituição, uma resposta pragmática a um contexto de constante mutação.

No tocante a essas ampliações de vagas, o Estado se limitou à construção de novas celas, enquanto a infraestrutura física subjacente que sustenta toda a unidade - incluindo a cozinha, os refeitórios, as áreas coletivas para visitas, os parlatórios, e o ambulatório - permaneceu inalterada, exceto por uma nova sala de aula, cuja iniciativa não partiu do Estado, mas da administração local, que optou por aproveitar um espaço anteriormente ocupado por uma

oficina de trabalho, uma vez que foram construídos pavilhões específicos para as atividades laborais. Tais construções foram impulsionadas por uma parceria público-privada, que fomenta a atividade laboral em contextos de privação de liberdade. Nesse arranjo, empresários são incentivados a estabelecerem suas empresas no interior das Unidades Prisionais, em troca de isenções e incentivos fiscais, trabalhistas e tributários (PRUNES, 2008).

Assim sendo, a Penitenciária Sul que contava com duas salas de aula para atender 356 pessoas privadas de liberdade, alocadas nas galerias internas “A”, “B”, “C” e “D”, possui atualmente três, no afã de atender a demanda atual de quase mil pessoas. Na saga dessa persistência, a educação resiste e luta, mesmo nas circunstâncias mais adversas, recusando-se a ceder por completo, o que aliás, é uma temática recorrente nas obras e filosofia de Freire (2021b), que enfatizava a importância da luta, da resistência, da conscientização, da participação ativa e do engajamento na busca por uma sociedade mais justa e igualitária.

Além dessas quatro galerias internas, existem outras duas, denominadas de “G” e “H” e situadas à margem do edifício principal que contam com oficinas de trabalho, pátios para o banho de sol e parlatórios, porém não possuem salas de aula. Cada galeria da Instituição abriga, em média, de 150 a 200 indivíduos, um microcosmo que reflete a densidade e a diversidade da vida que pulsa, ainda que na prisão.

O funcionamento da Penitenciária Sul está embasado no Regimento Interno dos Estabelecimentos Penais do Estado de Santa Catarina, aprovado pela Lei Complementar nº 529, de 17 de janeiro de 2011 (GOVERNO DE SANTA CATARINA, 2011). Essa legislação aborda aspectos relevantes para a gestão dos estabelecimentos penais, enfatizando a ressocialização dos apenados, a promoção da educação e a manutenção da ordem e disciplina. No campo educacional, a referida carta prevê:

Art. 34. O sentenciado receberá educação física, intelectual, moral, cívica e profissional, sob orientação psicopedagógica.

Art. 35. O Ensino Fundamental será obrigatório, integrando-se no sistema escolar do Estado.

Art. 36. O ensino profissional será ministrado em nível de iniciação ou aperfeiçoamento técnico (GOVERNO DE SANTA CATARINA, 2011, n.p.).

Considerando que a Penitenciária Sul é uma instituição que abriga um número significativo de pessoas privadas de liberdade e oferece programas de educação e ressocialização como parte de suas atividades, é relevante investigar as aulas oferecidas na Unidade, a fim de compreender os possíveis distanciamentos e aproximações em relação às concepções da pedagogia emancipatória. Isso implica analisar a metodologia de ensino, as

práticas pedagógicas, os recursos disponíveis e a formação dos profissionais envolvidos no processo educativo.

A Lei de Execução Penal (BRASIL, 1984) procura impor ordem a esse mosaico humano cujas peças ora se entrelaçam e se tensionam formando uma composição complexa e multifacetada. Nesse intrincado enredo, cabe ao Chefe da Segurança a delicada tarefa de desvendar as narrativas individuais, entrevistando e investigando cada recluso. Seu objetivo é o de alocar esses indivíduos de acordo com suas características pessoais, como a idade, a tipificação do crime, considerando sua vinculação a organizações criminosas atuantes no sistema prisional.

Essa busca pela preservação da integridade física acaba justificando muitas das negativas por parte da segurança quanto a solicitações das demais áreas, incluindo a área educacional. Tal justificativa - “não, visando à manutenção da ordem e segurança” - interfere diretamente na composição e seleção dos presos que desejam estudar. Desse mapeamento realizado pela área de segurança, emergem duas categorias principais de personagens: os presos do convívio e os presos do seguro.

Os presos do convívio são aqueles que, independentemente de suas ligações com organizações criminosas, são agrupados sob essa alcunha coletiva, porém separados de acordo com a facção ao qual pertencem. É razoável afirmar que vivem uma vida um pouco mais “fácil” que os chamados “presos do seguro”, que ocupam um lugar separado dos demais, em decorrência das ameaças que os forçam a um isolamento específico. São figuras distintas dos demais, pois carregam o estigma de terem traído ou estarem em dívida com alguma organização criminosa a qual pertenciam anteriormente, ou ainda terem cometido algum crime sexual, inaceitável na prisão.

Cada “rótulo”, cada “categoria”, é como um fio que tece a trama da vida na prisão, delineando as conexões e as separações que compõem o cotidiano do cárcere. Nesse mundo de nomenclaturas específicas e tão peculiares, a realidade fragmentada se desenrola, expondo as lutas individuais e as histórias silenciadas que desafiam as definições simplistas. As identidades entrelaçadas, bem como a arte de classificar pessoas - como se isso realmente fosse possível - se desenrola, perpetuando um enredo de segregação que ressoa como um eco das complexidades humanas.

Apesar de todos os esforços em traçar linhas divisórias e criar categorias definidas, a trajetória da Unidade apresenta eventos que rompem com a ordem meticulosamente estabelecida. Esses acontecimentos traumáticos, de natureza disruptiva, impõem a todos os envolvidos a necessidade de repensar as práticas adotadas. Essa reavaliação busca conter tais

ocorrências, embora a complexidade inerente à vida na prisão possa representar um grande desafio. Afinal, existe o risco permanente de que esses incidentes sejam interpretados de forma polarizada, levando não ao reexame das políticas públicas de prevenção e assistência, mas tão somente ao recrudescimento e intensificação das estratégias e normas de segurança e manutenção da ordem.

O exemplo mais recente dessas rupturas foi a de um episódio que impactou profundamente a história da Instituição Prisional - como uma fissura em sua realidade - marcando um ponto de inflexão crítico: a Rebelião de maio de 2021, onde dois policiais ficaram reféns e outros dois foram feridos (G1 SC; NSC, 2021). As implicações dessa situação trouxeram à tona a vulnerabilidade das estruturas estabelecidas, necessitando uma chamada urgente à reflexão sobre os desafios que acompanham a administração do sistema carcerário e, à medida que os eventos se desenrolavam, a busca por respostas e soluções ganhou destaque, com opiniões de especialistas das mais diversas áreas e abordagens. Enquanto isso, a história da Unidade continua a ser construída, mesclando a constante preocupação pela manutenção da ordem e segurança, intercaladas com alguns incidentes de menor gravidade em relação ao evento citado, inerentes a sua natureza, mas que desafiam cotidianamente a própria essência de sua existência.

Voltemo-nos à estrutura física e à tentativa de situar a sala de aula no contexto da Penitenciária Sul, que, cabe ressaltar, apresenta distintas áreas designadas aos policiais, os quais ocupam o pavimento superior, de onde movimentam mecanicamente os portões do piso térreo, local destinado exclusivamente ao uso dos reclusos. Os servidores descem somente para conduzir os procedimentos de revista pessoal e/ou demais atividades e, ainda sim, através de grades. O protocolo de revista pessoal é executado sempre que o interno deixa o ambiente em que esteja no momento, seja para fins educacionais, atendimento médico, comparecimento em audiência ou para receber visitantes.

No corredor principal que dá acesso às salas de aula, a cada quatro portas existe uma grade com uma outra porta que separa o ambiente, denominado “quadrante”. Isso significa que é impossível percorrer uma galeria de um extremo ao outro, devido às grades com portas que isolam e dividem os quadrantes, dificultando qualquer ação coletiva contrária às normas de segurança.

Na imagem a seguir, observa-se a polícia científica coletando amostras para o banco de dados de perfis genéticos de indivíduos detidos no Estado. Esta foto exemplifica a descrição estrutural mencionada anteriormente.

Figura 1 – Coleta de material genético na Penitenciária Sul



Fonte: Acervo pessoal da autora (2019).

Aqui, é possível verificar o pavimento superior, reservado exclusivamente para o uso dos policiais, bem como o pavimento inferior, onde se situam as celas. Toda a estrutura é dividida por grades que restringem o contato direto com os presos. O procedimento de revista pessoal, necessário para a movimentação dos estudantes até a sala de aula, anteriormente descrito e regulamentado no item 10.4 da Instrução Normativa nº 001/2010, emitida pelo Departamento de Administração Prisional (DEAP), documento este substituído pela Normativa 1.057 de 2022 da Secretaria de Administração Prisional (SAP, 2022) que não especifica detalhadamente como deverá ser realizada a revista pessoal e minuciosa a que se refere, estando inserido na rotina de procedimentos de segurança, delineando uma dinâmica intrincada de vigilância e controle. O procedimento em questão é realizado através dessas grades e consiste em um processo em que o indivíduo é submetido a uma inspeção completa de suas vestimentas e seu corpo nu, enquanto também é instruído a exibir a planta dos pés, cavidade oral e a palma

das mãos. Por fim, o interno é requerido a executar agachamentos, no intuito de possibilitar a revista minuciosa de suas partes íntimas.

Ao contextualizar esta prática sob a lente de Foucault (2014), percebe-se que, mais do que uma medida de segurança, ela atua como um mecanismo de poder contínuo, uma manifestação física da vigilância panóptica, na qual o prisioneiro está sempre sob o olhar penetrante das instituições. Este procedimento diário, repetido antes e depois das sessões educacionais, transforma-se em uma representação clara do exercício de poder sobre os corpos dos prisioneiros, parte integrante de uma máquina maior de controle e subjugação.

Contudo, é evidente que a persistência dos internos ao submeterem-se a tais práticas, reflete uma vontade de aprender que transcende as barreiras físicas e simbólicas impostas pelo próprio ambiente. A capacidade de manter a dignidade e o anseio por educação – impulsionada pelo instituto de remissão da pena – sinaliza uma resistência significativa e um desejo palpável de transformação. Neste cenário, o ambiente de sala de aula se estabelece enquanto um espaço de resistência, onde os estudantes podem reivindicar uma parte de sua humanidade e autonomia – o que investigaremos ser ou não ofertado –, engajando-se ativamente na busca por um futuro diferente.

Inserido neste contexto, está a presença marcante da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Penitenciária Sul/SC. Esta iniciativa, um esforço colaborativo da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, opera através do Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), sediado em Criciúma. Desde a inauguração da unidade prisional em 2008, o CEJA tem sido um pilar fundamental no processo educacional, desenvolvendo suas atividades nas três salas de aula existentes na Penitenciária.

Essas, mesmo com sua estrutura física austera, oferecem a um primeiro olhar, um ambiente propício para o processo educativo. Caracterizam-se por serem amplas, acomodando de maneira adequada o número de estudantes, mantendo-se limpas, organizadas e impessoais. Apesar da atmosfera inóspita, as salas possuem infraestrutura básica adequada, incluindo carteiras em bom estado, uma lousa funcional e mobiliário suficiente para os professores, complementada por uma iluminação razoável que não compromete o processo de aprendizagem.

É importante destacar uma característica que difere de uma sala de aula da prisão de uma sala de aula comum: a grade que separa os professores dos estudantes, tal qual as grades contidas nos corredores. Além disso, a presença constante de um espaço de observação para os policiais e uma câmera de vigilância – ainda que sem áudio – servem como um lembrete da supervisão constante, delineando os limites da autonomia permitida nesses espaços.

Figura 2 – Sala de Aula da Penitenciária Sul



Fonte: Acervo pessoal da autora (2021).

Durante a realização da investigação empírica deste, estando na sala de aula, foi possível perceber que devido à proximidade com as oficinas de trabalho, esses ambientes possuem uma acústica muito prejudicada. O intenso ruído das portas de metal abrindo e fechando ininterruptamente para a movimentação dos demais presos da galeria, dificulta a vida escolar, no que se refere a deter a atenção e concentração. É difícil manter uma conversa. O processo de transição dos internos, é tanto lento quanto barulhento, interferindo significativamente na acústica da sala de aula, que mescla sons das galerias, com ruídos do maquinário das fábricas, barulhos de grades de ferros sendo manuseadas e as comunicações dos policiais que coordenam a movimentação dos internos de um quadrante para outro.

Porém, a despeito de todos os ruídos e adversidades existentes, o poder perseverante da educação parece transcender. Nos intervalos entre o ranger das portas de metal, ecoam os sonhos e aspirações e cada batida de portas, cada som do maquinário da fábrica, parece ser um lembrete de que o caminho do conhecimento muitas vezes é pavimentado por desafios, mas também pela coragem de enfrentá-los, uma realidade que será devidamente explorada no capítulo seguinte, por meio da categorização e análise dos dados coletados.

4.3 SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos da pesquisa abrangeram a totalidade dos estudantes e professores do ensino fundamental da Penitenciária Sul: quatro estudantes presos e três professores que

desempenharam suas funções no programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA). No primeiro semestre letivo de 2023, havia 11 estudantes matriculados no nível fundamental e 03 no ensino médio, além de 03 docentes. Entretanto, os estudantes do ensino médio não foram incluídos na amostra, pois não puderam ser alocados no mesmo ambiente. Além disso, dos 11 do ensino fundamental, 07 já haviam sido desligados do curso, visto que tinham se inscrito, mas já haviam completado aquele bloco. O sistema de ensino da EJA no cárcere é delineado pela estruturação em blocos semestrais e enfrenta dinâmicas complexas e flutuantes onde sua composição pode ser afetada por uma série de fatores multifacetados, que incluem transferências de internos para outras unidades prisionais, progressões de regime, nuances organizacionais intrínsecas à instituição e questões ligadas à segurança.

Porém, é crucial notar que a EJA, em estreita colaboração com a administração penitenciária, se empenha ativamente em mitigar esses desafios. Neste processo, é comum que se realize um levantamento de dados para estruturar as turmas de maneira mais eficaz, considerando aspectos cruciais como a tipificação penal, tempo de pena ser cumprido e as disciplinas necessárias que atendam às necessidades da maioria dos internos. Esse levantamento, conseqüentemente, auxilia na criação de um ambiente de aprendizado mais harmonizado, onde se busca acomodar as necessidades e as particularidades dos estudantes, facilitando assim a oferta de uma educação.

Por óbvio, a continuidade dos estudos se mostra como um desafio árduo, com as interrupções frequentes representando um obstáculo significativo para a manutenção de uma trajetória educacional coerente e progressiva. A necessidade de adaptação constante a uma paisagem em mudança pode, indubitavelmente, impactar o ritmo e a profundidade do aprendizado dos indivíduos encarcerados.

Cabe ressaltar que durante a fase de coleta de dados, a seleção definitiva dos participantes foi realizada, culminando na participação dos 03 docentes e de 04 estudantes, os quais estavam cursando o nível fundamental, visto que, os demais anteriormente inscritos no ensino fundamental, haviam sido desligados do curso. Os motivos apresentados para o desligamento desses estudantes centraram-se no fato de que os referidos educandos já haviam concluído seus estudos nas disciplinas disponíveis. No entanto, esses mesmos estudantes reinscreveram-se para continuar a estudar, um fenômeno que inicialmente passou despercebido pela EJA. Conseqüente a essa apuração, a EJA procedeu ao desligamento deles ao longo do semestre.

A escolha desses sujeitos como participantes da pesquisa se deve à relevância de compreender a perspectiva deles, permitindo uma compreensão mais aprofundada das

experiências educacionais no ambiente prisional. A variedade de pontos de vista, proporcionada pela seleção de participantes tanto entre os professores quanto entre os estudantes, contribui para uma análise mais abrangente e representativa dos desafios e possibilidades no cotidiano das aulas na Penitenciária Sul.

As vozes e experiências de estudantes presos e professores possibilitam compreender os desafios e a viabilidade da implementação da educação emancipatória no ambiente prisional. Suas perspectivas enriquecem o diálogo e contribuem para a construção de um conhecimento mais contextualizado e inclusivo. Suas contribuições foram valorizadas e influenciaram diretamente nas discussões e recomendações decorrentes deste estudo, visto que tal abordagem está alinhada com o pensamento de Freire (2021b), o qual enfatiza o reconhecimento e valorização do ser humano como ponto central para a educação.

Freire (1979) defende a importância de uma metodologia pedagógica que vá além da simples transmissão de conhecimentos, mas que considere as experiências, vivências e necessidades dos indivíduos. Nesse sentido, é impossível conceber um projeto de educação emancipatória sem que antes sejam ouvidos os sujeitos que participam do processo, visto que a perspectiva freiriana pauta-se no diálogo, na reflexão crítica e na construção conjunta do conhecimento, visando à transformação social e à promoção da dignidade humana.

Nesse sentido, a proteção ética dos participantes é uma prioridade absoluta. Todas as medidas necessárias foram tomadas para assegurar a voluntariedade da participação para criar condições de confidencialidade e segurança reforçadas. Dada a natureza do ambiente, existe a necessidade ainda maior de garantir a proteção dos sujeitos envolvidos e de respeitar as normas e diretrizes éticas que regem a pesquisa científica.

A identificação dos participantes foi substituída por pseudônimos, de forma a preservar sua privacidade e impedir qualquer identificação pessoal. Para o docente de Educação física, optou-se por “Atleta da sabedoria”; a profissional de Biologia é denominada “Cientista da Natureza” e para a professora de Português foi criada a alcunha de “Guardiã das Palavras”.

Com o objetivo de humanizar os estudantes presos participantes do estudo, optou-se por atribuir pseudônimos baseados em personagens e pessoas conhecidas pela pesquisadora. Estes nomes fictícios estão alinhados com características pessoais observadas nos entrevistados durante a realização do grupo focal.

O primeiro estudante foi apelidado de Paulo. Aos 23 anos, Paulo já passou por diversos centros de recuperação desde a infância. Condenado em 2019 a uma pena de 10 anos, 3 meses e 10 dias por furto e tráfico de drogas, seu comportamento até 2022 foi classificado como

“MAU”, decorrente de várias faltas de natureza média que o impediram de ser classificado como um preso de “BOM” comportamento.

O Estudante 2 recebeu o nome de Ícaro, em referência à figura mitológica grega que tentou fugir da prisão usando asas de cera. Com 29 anos, Ícaro é reincidente e tem um histórico de encarceramento desde 2010, sempre por tráfico de drogas. Atualmente, cumpre uma pena de 11 anos, 2 meses e 12 dias.

Dimas é o nome atribuído ao Estudante 3, fazendo alusão ao homem crucificado ao lado de Jesus Cristo. Com 23 anos e sem antecedentes criminais, Dimas foi condenado a uma pena de 23 anos, 3 meses e 15 dias por latrocínio.

Finalmente, o Estudante 4 foi identificado como Dinho, nome inspirado em um personagem do filme “Carandiru”, que ilustra a complexa realidade carcerária brasileira. Dinho, com 22 anos, está preso desde 2020 e foi condenado a 12 anos de prisão por tráfico de drogas. Ele também enfrenta outros processos legais ainda em andamento.

Esses pseudônimos buscam refletir as jornadas individuais dos estudantes presos, garantindo sua confidencialidade, o que contribui para o avanço do conhecimento e a promoção de uma educação mais justa e transformadora no ambiente prisional. São utilizados exclusivamente para fins acadêmicos e científicos.

Reforçamos que todos os procedimentos da pesquisa seguiram as normas éticas e legais aplicáveis. A obtenção do consentimento informado de cada participante foi realizada através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), esclarecendo os objetivos da pesquisa, os procedimentos envolvidos, os possíveis riscos e benefícios e o direito de retirar-se a qualquer momento sem sofrer qualquer tipo de prejuízo, afinal, o rigor ético e a proteção dos participantes, são pilares fundamentais para garantir a validade e a credibilidade da pesquisa.

4.4 COLETA E ANÁLISE DE DADOS

O processo de coleta de dados, foi realizado de duas formas distintas. Para os professores, foi elaborada uma entrevista semiestruturada, conduzida no dia 18 de julho de 2023. Em contrapartida, com relação aos estudantes, optou-se por um método diferenciado: a realização de um grupo focal. Este último foi agendado e efetivamente conduzido no dia 10 de julho de 2023, permitindo uma abordagem mais coletiva e interativa entre os participantes.

4.4.1 Instrumento de pesquisa para professores: Entrevista Semiestruturada

Para os docentes, foi elaborado um roteiro de entrevista individual semiestruturada, realizada presencialmente, na qual foram explorados temas como os desafios enfrentados no ambiente prisional, percepções sobre o potencial transformador da educação nesses espaços e o que deveria ser observado no cárcere para a implementação da pedagogia emancipatória, permitindo uma análise comparativa e a identificação de padrões e temas recorrentes.

Conforme abordado por Lüdke e André (2018), a entrevista semiestruturada concede voz aos sujeitos da pesquisa, o que propicia uma compreensão abrangente de suas experiências, percepções e contribuições para a educação emancipatória no contexto prisional. Isso ocorre devido à sua capacidade de promover uma interação significativa entre o pesquisador e o pesquisado. A entrevista estabelece uma relação de interação, na qual há uma troca recíproca de influências entre o entrevistador e o entrevistado, em contraste com instrumentos de pesquisa que frequentemente estabelecem uma dinâmica hierárquica entre as partes, como a observação unidirecional ou a aplicação de questionários (LÜDKE; ANDRÉ, 2018).

Muito embora o instrumento de pesquisa tenha sido pensado para uma entrevista individual, na prática, ocorreu de forma simultânea com os três professores, que se alternavam a responder e discutir as questões. O guia metodológico adotado (Apêndice B), serviu como um roteiro inicial, contemplando perguntas que abordam aspectos fundamentais relacionados à educação emancipatória no contexto prisional. Conforme proposto por Minayo (2010), nesse tipo de entrevista, o entrevistador possui um conjunto de perguntas pré-determinadas como ponto de referência, permitindo uma estrutura básica para a condução da entrevista, ao mesmo tempo em que oferece flexibilidade para explorar temas emergentes e seguir a direção apontada pelos participantes.

Minayo (2010) destaca ainda que ao fornecer um roteiro básico de perguntas, a entrevista semiestruturada permite que os entrevistadores direcionem a conversa, abordem os principais tópicos de interesse e garantam a consistência nas informações coletadas, sendo que, essa abordagem flexível possibilita uma interação mais rica e aprofundada com os participantes, permitindo que eles compartilhem suas perspectivas, experiências e reflexões de maneira aberta.

As entrevistas ocorreram na sede da CEJA, em Criciúma, na tarde do dia 17 de julho de 2023. A pedido dos entrevistados, a sessão de perguntas e respostas foi conduzida de forma coletiva, com todos os docentes presentes simultaneamente, durando aproximadamente duas horas. Essa abordagem, embora não prevista inicialmente, assemelhou-se a uma metodologia

de grupo focal (MATTAR; RAMOS, 2021). A mudança não prejudicou a coleta de dados. Pelo contrário, enriqueceu a experiência investigativa, favorecendo um debate mais extenso e colaborativo entre os participantes, tal qual como propõe o grupo focal. Como salienta Minayo (2010), em muitas situações, a realidade da pesquisa em campo pode divergir do planejado, e é crucial a flexibilidade do pesquisador para adaptar-se e aproveitar essas circunstâncias em benefício do estudo. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi firmado pelos participantes poucos minutos antes do início da conversa. As falas foram gravadas e posteriormente transcritas, para garantir a precisão na coleta de dados.

O ambiente em que ocorreu a entrevista, era calmo e acolhedor, proporcionando um cenário propício para a interação e troca de experiências. O diálogo fluiu de maneira natural, sem qualquer contratempo. Todos os participantes demonstraram um grande nível de entusiasmo e interesse em relação ao projeto em curso.

É importante ressaltar também que a aplicação da entrevista aos docentes seguiu procedimentos éticos rigorosos, garantindo o anonimato dos participantes, protegendo suas identidades e privacidade. Além disso, a participação na entrevista é voluntária e os dados coletados foram tratados com confidencialidade e utilizados exclusivamente para fins da pesquisa.

4.4.2 Instrumento da pesquisa para estudantes presos: Grupo Focal

A pesquisa qualitativa, na área da educação, frequentemente demanda abordagens metodológicas que possam capturar as nuances e complexidades inerentes a um contexto educacional específico, como no caso em questão. Nesse sentido, o grupo focal tem se destacado como um instrumento na obtenção de uma compreensão mais profunda sobre as percepções, experiências e significados atribuídos pelos participantes. Minayo (2010) destaca que esta abordagem oferece uma oportunidade singular para a compreensão dos processos educativos, enriquecendo a análise e interpretação dos dados, visto que se trata de uma ferramenta eficaz para a pesquisa qualitativa na área da educação.

Assim sendo, optou-se pelo uso desta ferramenta por entender que ela permite explorar tópicos de maneira mais aberta, criando um ambiente mais conversacional, no qual os participantes podem se sentir mais confortáveis para compartilhar suas experiências e perspectivas, resultando em uma coleta de dados de boa qualidade, deixando-os mais seguros para se manifestarem.

Consideramos também que o ambiente prisional é, por si só, intimidador. Os internos são constantemente avaliados em suas condutas, seja para progressão de regime, seja para concessão de algum outro benefício. Nesse sentido, este instrumento é ideal para mensurar as práticas e experiências educacionais vivenciadas especificamente pelos educandos, de maneira mais alinhada com suas perspectivas e realidades, pois proporciona um ambiente seguro e acolhedor (MINAYO, 2010). De acordo com Mattar e Ramos (2021), muitos respondentes sentem-se inseguros ao preencher questionários devido à percepção de avaliação ou pelo receio de não compreenderem adequadamente as questões propostas.

Em ambientes prisionais, a sensibilidade quanto à abordagem é fundamental. Considerando os escritos de Braga (2014), a entrevista individual, em contextos como o ambiente carcerário, pode levantar suspeitas sobre as intenções das perguntas e o que é apropriado discutir. Além disso, os internos frequentemente evitam conversas individuais, devido ao medo de serem rotulados por seus colegas de infortúnio, como informantes a respeito de algo ou alguém. Essas potenciais ameaças enfatizam a relevância de optar por métodos como o grupo focal, que podem oferecer um ambiente mais aberto e menos intimidador para os participantes.

No estudo realizado por Mattar e Ramos em 2021, há um destaque expressivo sobre a eficácia dessa abordagem em fomentar uma atmosfera rica em interação e na promoção de um ambiente propício para a troca de ideias e perspectivas entre os participantes. Esta interatividade permite que, organicamente, venham à tona temas e questões de suma relevância, que talvez permanecessem ocultos em outras circunstâncias. Além disso, Gatti (2005) enfatiza a importância deste método na apuração dos aspectos mais subjetivos inerentes ao campo da educação. Ele ressalta, a capacidade intrínseca desta abordagem de desvelar com sensibilidade as percepções, emoções e sentimentos daqueles indivíduos que estão imersos no cenário educacional, tornando visíveis nuances muitas vezes sutis, mas profundamente significativas.

Na prática, a condução do grupo focal se deu em uma das salas de aula das galerias internas, por diversas razões, sendo uma delas, a inexistência de espaços onde pudesse ser possível realizar uma abordagem um pouco mais confortável. Além do mais, a possibilidade de movimentação dos internos, poderia causar especulações ante a massa carcerária, gerando temor entre os participantes, pois poderia vinculá-los a um possível vazamento de informações, o que prejudicaria a coleta de dados. Então, a escolha da sala de aula proporcionou um ambiente mais seguro para que os participantes compreendessem a intenção da pesquisa em desenvolvimento.

Figura 3 – Grupo Focal



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2023.

As conversas tiveram uma duração aproximada de duas horas e foram registradas em áudio. Optei por começar a coleta de dados com os estudantes, em vez dos professores, com o objetivo de ouvi-los sem influência prévia de terceiros, de modo a preservar ao máximo integridade da pesquisa e a espontaneidade das respostas. No momento da propositura do trabalho, os estudantes estavam em aula de biologia. Depois de uma conversa privada com a professora e a saída desta, apresentei-me aos estudantes e esclareci os objetivos que me trouxeram àquele ambiente. Demorou aproximadamente 30 minutos para responder a todas as questões e esclarecer as dúvidas relacionadas à intenção da pesquisa. Após essa etapa, prossegui com a coleta das assinaturas nos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLEs).

Relembrando que o grupo focal contou com a participação de quatro alunos matriculados no ensino fundamental, o que representa a totalidade dos estudantes que estavam ativos nesse nível educacional no período em questão (final do semestre). A inclusão de dois estudantes do ensino médio junto ao grupo não foi possível, devido ao fato de estarem alocados em galeria distinta. Conforme estabelecido pelas diretrizes de segurança da Unidade, esses

estudantes não podem ser colocados no mesmo ambiente que os entrevistados, o que inviabilizou sua participação no estudo. A não participação desses dois estudantes do ensino médio na coleta de dados, também é atribuída à natureza do método de pesquisa utilizado, que é o grupo focal. Este método se torna inviável para a realização de discussões produtivas quando há apenas dois participantes envolvidos.

Nesse sentido, a referida metodologia, explorou as perspectivas e experiências específicas dos estudantes da EJA na Penitenciária Sul. Através de discussões em grupo mediadas pela pesquisadora, foi possível acessar as vozes dos participantes e compreender a complexidade das relações educativas no contexto do cárcere, proporcionando uma abordagem sensível e abrangente para a compreensão dos fenômenos educacionais.

4.5 ANÁLISE DE CONTEÚDO

A coleta de dados para o presente estudo pautou-se mediante a aplicação da análise de conteúdo desenvolvida por Bardin (2020). Tal escolha encontra respaldo na natureza qualitativa da pesquisa, permitindo uma relação direta com os dados coletados. Este enfoque viabilizou a codificação e categorização dos elementos coletados, priorizando a seleção dos conteúdos mais pertinentes ao escopo da investigação. A categorização, atuando como pivô na análise de conteúdo, estabeleceu a disposição sistemática dos dados em categorias, propiciando a etapa subsequente de interpretação.

A análise de conteúdo abarca técnicas de categorização híbrida, apresentando abordagens abertas e fechadas. As categorias de fechamento foram estabelecidas a priori, fundamentadas no arcabouço teórico e nos propósitos investigativos. Enquanto isso, as categorias abertas emergiram das informações coletadas, engendrando uma análise temática dos eixos discursivos relevantes (MATTAR; RAMOS, 2021).

No capítulo subsequente, diligenciou-se a aplicação de critérios de validação para a análise de conteúdo, zelando pela exaustividade, representatividade, exclusividade, homogeneidade, pertinência, objetividade e produtividade dos desdobramentos analíticos. O processo analítico se desenvolveu em três estágios distintos: a categorização prévia, a fragmentação em unidades de registro e a interpretação dos dados. O registro meticuloso dessas fases teve como objetivo garantir a lisura e a confiabilidade dos resultados obtidos, conforme proposto por Bardin (2020).

No contexto da interpretação dos dados, esta pesquisadora mesclou as unidades de registro, realizando uma comparação das declarações dos participantes. Identificaram-se e

extraíram-se aspectos relacionados a valores, crenças ou julgamentos, com o intuito de, a partir disso, instaurar inferências e propor estruturas teóricas. A precisão na descrição dos dados e a compreensão dos propósitos subjacentes às manifestações dos participantes figuraram como prioridades, a fim de mitigar potenciais generalizações inapropriadas.

4.5.1 Uma sintética conclusão metodológica

Uma vez apresentadas todas as justificativas que embasam a metodologia da pesquisa escolhida, é pertinente, a título de organização, classificá-la de maneira sintética, conforme a seguir:

- Quanto à abordagem teórico-conceitual: Pesquisa Sócio-histórica;
- Quanto à natureza: Básica;
- Quanto aos seus objetivos: Descritiva e Interpretativa;
- Quanto ao tempo: Transversal;
- Quanto aos tipos de fontes: Documental e de Campo;
- Quanto à abordagem metodológica: Qualitativa;
- Quanto aos procedimentos metodológicos: Estudo de Caso;
- Instrumentos de coleta de dados: Entrevista semiestruturada para professores (coletiva) e grupo focal para estudantes presos;
- Análise dos Dados: Análise de conteúdo de Bardin.

Essa classificação sintética da metodologia utilizada na pesquisa permite uma compreensão clara e organizada dos aspectos principais da abordagem adotada, da natureza da pesquisa, dos objetivos, do tempo de duração, das fontes utilizadas, da abordagem metodológica, dos procedimentos e dos instrumentos de coleta de dados, e auxiliou na condução e direcionamento da pesquisa, além de delinear suas características essenciais.

5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre (FREIRE, 1989).

O presente capítulo apresenta e analisa parte dos dados coletados com os professores e estudantes presos da Penitenciária Sul, com o objetivo de compreender e considerar as perspectivas e narrativas dos participantes, identificando padrões, analisando as respostas obtidas, a fim de contribuir na melhoria de questões educacionais na Unidade Prisional, mais especificamente em relação a EJA.

Conforme o método de análise de dados de Bardin (2020), que visa organizar e classificar os dados coletados através da formação de categorias que reúnem elementos similares, conhecidas como categorias fechadas, esta primeira etapa da pesquisa focou na codificação e na classificação dos dados. O objetivo foi mensurar aspectos relevantes para o estudo com base no quadro teórico e nos objetivos da investigação.

Visando a parametrização dos capítulos desse estudo, foi necessário organizar a análise de modo a contemplar três blocos de categorias nesta seção, deixando um capítulo exclusivamente para tratar das aproximações e distanciamentos da Educação ofertada pela EJA na Penitenciária Sul com preceitos extraídos da Pedagogia Emancipatória. Assim sendo, dois blocos de categorização fechada e um de categorização aberta, aparecem nesta seção, enquanto o último capítulo dedicou-se a responder ao principal questionamento levantando por esta pesquisa.

Nesse contexto, esta seção apresenta a análise das categorias assim organizadas:

- 1) Perfil, que busca entender características dos participantes;
- 2) Nível de consciência social e informações sobre prisão e escola, explorando conceitos como “desafios e perspectivas”, evidenciado através de suas vivências;
- 3) Condições e recursos educacionais no ambiente prisional, de categorização aberta, que examina a infraestrutura e os recursos disponíveis para a educação no sistema carcerário.

Esta última análise, foi realizada com base nas diversas respostas presentes nas entrevistas, caracterizando esse estágio como um procedimento aberto de categorização. Durante a releitura minuciosa de cada resposta, foram empregados critérios analíticos que consideraram sua relação com os objetivos da pesquisa e o embasamento teórico, bem como o

grau de recorrência e quantificação (frequência ou ausência) dos temas abordados (BARDIN, 2020).

Esses critérios desempenharam um papel determinante na criação de uma nova categoria, que foi anexada as categorias confeccionadas previamente, tanto com os docentes quanto com os estudantes e encontra-se no Apêndice C deste estudo, que trata sobre as condições e recursos educacionais na prisão.

Cada uma dessas categorias foi investigada visando embasar as conclusões do estudo.

O processo resultou na efetivação da categorização, que foi realizada através da intersecção e conexão entre a fundamentação teórica, os temas discutidos e os objetivos da pesquisa.

5.1 APLICAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE PESQUISA PARA PROFESSORES E ESTUDANTES

Nesta seção, o objetivo é detalhar o processo da coleta de dados que envolveu tanto os professores quanto os estudantes. A estruturação desta apresentação foi feita de maneira sequencial, visando facilitar o entendimento do método de triangulação dos dados, conforme esclarece Bardin (2020). Em resumo, os dados estão organizados em blocos temáticos, de forma a permitir a integração das perspectivas de ambos os grupos de pesquisa - professores e estudantes. Assim, didaticamente, o capítulo apresentará uma alternância entre as opiniões dos docentes e dos estudantes em relação a cada tema abordado.

5.2 CATEGORIA 1 – PERFIL DOS ENTREVISTADOS

5.2.1 Perfil dos Professores

No primeiro segmento da entrevista, o foco foi estabelecer o perfil dos Participantes da Pesquisa. Ao conduzir essa etapa da entrevista, é crucial destacar um aspecto de suma importância: a necessidade de se respeitar a privacidade e garantir a confidencialidade de cada um dos participantes envolvidos. Optamos por implementar um procedimento de codificação das respostas de natureza fechada. Dessa forma, essas respostas codificadas foram categorizadas e organizadas de maneira sistemática dentro desta seção inicial da pesquisa, assegurando sua integridade e anonimato (Quadro 1).

Quadro 1 – Perfil profissional dos professores

Participantes	Subcategorias	Respostas
Atleta da Sabedoria	Idade	53 anos
	Gênero	Masculino
	Formação	Graduado em Educação física com pós-graduação em Educação Inclusiva
	Vínculo trabalhista	Contrato de Caráter Temporário (ACT) – 1 ano
	Motivação	Não há deslocamentos entre as aulas, como nas escolas convencionais
	Formação Continuada para atuar no sistema	Nunca participou; desconhece eventos dessa natureza
Cientista da Natureza	Idade	37 anos
	Gênero	Feminino
	Formação	Graduação e Pós-Graduação em Biologia
	Vínculo trabalhista	Contrato de Caráter Temporário (ACT)
	Motivação	Eu sou cristã e eu sempre quis fazer curso de capelaria para estar visitando e tal. E eu nunca tive oportunidade. Então eu sempre tive muita curiosidade que de fato acontecia de trás de tudo, né? Das grades, atrás do sistema penitenciário. Então eu fui um pouco mais por causa da curiosidade
	Formação Continuada para atuar no sistema	Nunca participou; desconhece eventos dessa natureza
Guardiã das Palavras	Idade	42 anos
	Gênero	Feminino
	Formação	Graduação em Letras e Pós-Graduação em Práticas Pedagógicas Interdisciplinares
	Vínculo trabalhista	Contrato de Caráter Temporário (ACT)
	Motivação	“Não escolho os alunos. Tinha a opção e me inscrevi”
	Formação Continuada para atuar no sistema	Nunca participou; desconhece eventos dessa natureza

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Com o propósito de uma análise mais aprofundada, os dados obtidos foram categorizados em segmentos distintos, alinhados com suas particularidades. Essa abordagem se direciona a uma estruturação didática mais eficaz e em conformidade com a metodologia escolhida, a iniciar pelo Perfil Profissional do professor.

5.2.1.1 Gênero

Ao analisar os dados apresentados, é possível verificar que os entrevistados foram duas mulheres e um homem, o que retrata a realidade histórica do magistério brasileiro, em sua maioria composto por mulheres, visto que a profissão de professora tem sido tradicionalmente associada ao gênero feminino, que, de acordo com os estudos desenvolvidos por Louro (2014), ocorre devido a uma série de fatores históricos e culturais, incluindo expectativas sociais sobre os papéis de gênero, o valor atribuído ao cuidado e à educação, bem como desafios relacionados à desigualdade de gênero no mercado de trabalho.

A dinâmica da alocação de vagas para ACTs (Admitidos em Caráter Temporário) no sistema educacional é particularmente intrigante. Geralmente, esses profissionais não têm o privilégio de escolher explicitamente o local onde desejam atuar; são direcionados conforme as necessidades e disponibilidades. Há um questionamento pertinente: esses educadores escolhem conscientemente trabalhar em ambientes desafiadores, como prisões, ou são simplesmente designados para esses locais? Após a oitiva desses profissionais, uma análise mais aprofundada sugere que, a escolha de trabalhar em um ambiente prisional não foi necessariamente imposta, mas sim, uma opção estratégica.

Ao cruzarmos essa informação com a curiosa predominância de mulheres atuando como educadoras em prisões, espaços majoritariamente ocupados por homens, surge uma reflexão ainda mais profunda. Pode-se argumentar que esse fenômeno está atrelado a processos de empoderamento feminino. Mulheres, cada vez mais, estão ocupando lugares e ambientes historicamente dominados por homens, sem grandes intercorrências relacionadas a questões de gênero.

5.2.1.2 *Faixa Etária*

A análise da faixa etária dos professores atuantes na Penitenciária Sul, cujas idades variam entre 37 e 53 anos, oferece uma perspectiva interessante. Todos os entrevistados encontram-se na fase adulta da vida, possuindo um grau significativo de experiência oriunda do simples avançar dos anos. Essa vivência, aliada ao fato de que todos os educadores possuem mais de 10 anos de experiência na docência, enriquece e amplifica o impacto de sua prática pedagógica.

Ao revisitar as ideias de Freire (2021b), que propõe a “educação como prática da liberdade”, percebemos a potência dessa experiência acumulada. Freire enfatiza a importância da troca dialógica, em que tanto o educador quanto o educando aprendem e ensinam simultaneamente. Dessa forma, a vasta experiência e vivência dos professores, acumulada ao longo dos anos, torna-se uma ferramenta vital em sua interação com os estudantes, especialmente em ambientes desafiadores como uma penitenciária. A abordagem de Freire (2021b), que prioriza a experiência e a vivência como componentes essenciais da prática educativa, ressoa fortemente quando observamos a trajetória desses educadores, consolidando ainda mais a importância de seu papel e a riqueza de sua contribuição na construção de processos educativos transformadores.

Nesse sentido, a maturidade dos docentes desempenha um papel crucial na promoção de aprendizado significativo, pois a experiência de vida acumulada ao longo dos anos pode permitir que os educadores compreendam melhor as nuances do ambiente prisional, a realidade dos internos e as barreiras emocionais que podem estar presentes.

A experiência, conforme delineada por Adorno (1995), é uma mediação entre o sujeito e o objeto. Esta noção sublinha a relação dinâmica na qual o sujeito interpreta, assimila e responde ao mundo exterior. O autor sugere que a experiência não é uma mera acumulação passiva de eventos ou conhecimentos. Em vez disso, é um processo contínuo de interpretação e negociação entre o indivíduo e seu ambiente. O sujeito, armado com sua bagagem cultural, cognitiva e emocional, engaja-se com o mundo, refletindo, reinterpretando e, frequentemente, reformulando seu entendimento em resposta às novas situações e desafios. Assim, a experiência torna-se uma ferramenta crucial para a formação e transformação do sujeito.

No contexto da educação, essa concepção de experiência é fundamental. Os professores, em sua interação diária com os estudantes e os desafios pedagógicos, estão em constante diálogo com o “objeto”, seja este o conteúdo a ser ensinado, os educandos ou o próprio sistema educacional. Cada momento em sala de aula, cada dificuldade encontrada, cada sucesso celebrado contribui para a formação contínua do educador.

Tardif (2007) amplia essa compreensão ao enfatizar o valor do saber experiencial do professor. Segundo ele, o conhecimento que os educadores acumulam ao longo de suas carreiras não é apenas teórico ou abstrato. É um saber concreto, forjado no calor do enfrentamento diário de desafios, dilemas e descobertas que a prática docente impõe. Este saber experiencial, construído a partir da vivência profissional, não só capacita o professor a lidar com as particularidades do ensino, mas também o torna um recurso valioso, dotado de insights e perspectivas que só podem ser obtidos através da experiência prolongada.

Assim sendo, educadores mais maduros e experientes podem ser capazes de estabelecer conexões mais profundas com os estudantes, promovendo uma educação mais contextualizada e sensível às necessidades individuais, além do que, a faixa etária dos professores pode contribuir para a construção de relações de confiança com os internos. Essa confiança é um elemento central nas metodologias de Freire (2021b), que prega a importância da relação dialógica entre educador e educando. Educadores mais maduros podem transmitir uma sensação de estabilidade e sabedoria, influenciando positivamente a disposição dos estudantes presos em participar ativamente do processo educacional.

Em um cenário tão complexo quanto o de uma prisão, torna-se imprescindível a presença de indivíduos dotados de sensatez, uma vez que qualquer palavra proferida pode

facilmente se amplificar, desencadeando repercussões significativas. Nesse contexto, a presença de profissionais com uma certa experiência de vida, adquire um valor singular, uma vez que a idade frequentemente traz consigo uma dose extra de prudência e cautela nas interações verbais.

Bondía (2002), ao abordar a temática da experiência, ressalta a crescente raridade desse atributo devido ao excesso de opiniões prevalecente. Assim, emerge a importância de um menor influxo de opiniões e um maior foco na prudência, experiência e sabedoria, aspectos que não somente enriquecem as interações, mas também promovem um ambiente mais controlado e respeitoso, tão necessário para a vida no cárcere.

5.2.1.3 *Vínculo Trabalhista*

Todos os entrevistados apresentam formação avançada em suas respectivas áreas. Contudo, eles mantêm contratos de trabalho de natureza temporária, indicando a ausência de vínculos empregatícios permanentes. Conforme escritos de Moura et al. (2022), esta realidade está intrinsecamente ligada às mudanças observadas no sistema de produção capitalista ao longo das últimas cinco décadas, que têm levado a uma reconfiguração do papel do Estado, o surgimento de novas dinâmicas laborais e um aumento acentuado da instabilidade nas condições e natureza dos contratos de trabalho.

No contexto do Plano Nacional de Educação (PNE), estabelecido pela Lei 13.005/2014 (BRASIL, 2014) é fundamental observar que a Meta 18 aborda a necessidade de valorização dos profissionais da educação e busca garantir melhores condições de trabalho, incluindo a questão dos contratos e da estabilidade empregatícia, porém não entra em detalhes específicos sobre contratos de trabalho temporários, destacando apenas, a importância da formação e valorização dos profissionais da educação como um pilar para melhorar o ensino no país.

Um exemplo que reflete essa tendência contemporânea do capitalismo para empregos sem relações trabalhistas formais é a empresa Uber. Esse modelo de negócio deu origem a uma nova expressão no jargão econômico: a “uberização” do trabalho. Essa terminologia destaca a transformação das relações laborais em moldes similares aos observados no contexto da Uber. Nesse sentido, os estudos desenvolvidos pelo sociólogo Antunes (2018) merecem destaque, ao afirmar que há uma tendência decrescente de integração de indivíduos como funcionários efetivos em organizações, sendo substituídos por formas de trabalho mais flexíveis e fragmentadas, ou seja, o modelo tradicional de emprego, caracterizado pela estabilidade e

segurança, está cedendo espaço a configurações laborais mais instáveis, e flexíveis e, com consequência a precarização, inclusive no trabalho docente.

Não é demais lembrar que a admissão de professores em regime de contrato temporário não se enquadra nem no âmbito celetista, tampouco no estatutário, mas sim no âmbito jurídico-administrativo e que a previsão legal é de que esses profissionais sejam contratados por um período determinado, tão somente para atender necessidades temporárias de interesse público excepcional, conforme preconiza o artigo 37, IX da CF/88 (BRASIL, 1988, n.p.), no que se lê:

Art. 37. A administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência e, também, ao seguinte:

IX - a lei estabelecerá os casos de contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público.

Na prática, todos os professores envolvidos no ensino da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Penitenciária Sul, são contratados em caráter temporário, o que levanta questionamentos sobre a adequação dos critérios de "excepcional interesse" e "necessidade temporária", visto que a Educação é um direito contínuo e permanente para todas as pessoas presas, dada sua natureza ininterrupta. Dessa forma, a caracterização da situação como uma "necessidade temporária" parece não condizer com a natureza constante e ininterrupta do direito à educação nesse contexto.

Essa limitação de tempo de atuação de um professor no sistema prisional, pode acarretar diversos prejuízos e desvantagens educacionais, comprometendo o processo de ensino como um todo, pois a constante mudança de professores pode resultar na interrupção do desenvolvimento pedagógico dos estudantes presos, dificultando a construção de um processo educacional consistente e contínuo. A dificuldade de vínculo também pode ser outro fator a ser considerado, pois a relação de confiança e empatia entre os professores e os estudantes é essencial para um aprendizado eficaz, o que, com a rotatividade, pode restar prejudicada, dificultando a interação e a participação dos educandos.

A constante alteração de docentes, vai de encontro ao princípio freiriano de uma educação baseada na cooperação e no entendimento mútuo. Para Freire (2021b), a construção de um ambiente de aprendizagem sólido depende da relação de confiança e diálogo entre educadores e educandos, pois, a educação autêntica exige a construção de uma relação que

transcenda o papel do educador como mero transmissor de conteúdo, atuando como um facilitador da descoberta e do desenvolvimento dos estudantes.

Outro ponto que merece destaque diz respeito ao período que todos os servidores necessitam para se inteirarem do ambiente prisional, suas particularidades e desafios, o que pode impactar a eficácia das estratégias pedagógicas e a compreensão da dinâmica interna. Isso ocorre porque o contexto prisional é caracterizado por uma complexidade e particularidades que demandam um período considerável para que qualquer pessoa que deseje atuar no sistema prisional adquira algum entendimento. Afinal, a assimilação das normas, das interações interpessoais, das questões de segurança e dos aspectos culturais inerentes ao ambiente prisional é fundamental para uma participação efetiva no processo educacional.

Foucault (2014) corrobora a afirmativa acima quando aponta que o contexto prisional, marcado por uma complexidade de estruturas disciplinares e sistemas de vigilância, influencia profundamente as interações e a dinâmica dessas relações e, ao refletir sobre a realidade prática de uma sala de aula, pode-se considerar que a falta de familiaridade inicial pode acarretar em abordagens pedagógicas menos eficazes, desafios na administração do ambiente escolar e uma compreensão insuficiente das demandas educacionais específicas dos estudantes presos. Essa situação pode minar a confiança dos educandos, uma vez que percebam a limitação do professor em relação às sutilezas do ambiente que os envolve, prejudicando o processo de socialização dos envolvidos e consequentemente, o processo de aprendizagem.

5.2.1.4 Formação Continuada para atuar no sistema

Mesmo considerando a inegável complexidade do ato de lecionar para prisioneiros, todos os profissionais foram enfáticos ao declarar que **nunca tiveram oportunidade de participar de qualquer forma de treinamento contínuo voltado especificamente para sua atuação no sistema prisional**, que está previsto no corpo do Plano Estadual de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade em Santa Catarina (PEEP-SC), que diz:

A SED promove, anualmente, cursos de formação continuada para os docentes da EJA. Dentre as formações ofertadas estão as que são exclusivas para todos os docentes que atuam nas diversas Unidades Prisionais, com temáticas específicas, com recursos previstos na Resolução Nº 48/2012/FNDE/MEC, e para os profissionais da SED e os profissionais da SAP com recursos oriundos do Plano de Ações Articuladas (PAR). Os professores das Unidades Prisionais recebem também, formação continuada por meio de parcerias com as universidades públicas federais e estaduais, por meio da promoção de convênios, possibilitando realizarem cursos de extensão (GOVERNO DE SANTA CATARINA, 2017, p. 56).

As ações delineadas no PEEP-SC, contrastam com a perspectiva dos professores entrevistados, sugerindo que apesar da previsão de capacitações planejadas com o intuito de aprimorar a qualidade do ensino no ambiente prisional, tais iniciativas não estão sendo efetivamente implementadas. Além disso, os entrevistados observam que as diretrizes relacionadas à conduta e às normas requeridas são diretamente comunicadas por servidores de segurança da Unidade, antes do início de suas atividades na casa correcional, oficializada mediante a assinatura de um documento denominado Termo de Responsabilidade, que define as regras e comportamentos requeridos dos educadores dispostos a ministrar aulas nesse ambiente.

Wagner (2017) destaca a importância da formação continuada para os professores, ressaltando que essa formação vai além de métodos e técnicas de ensino, abrangendo o desenvolvimento de conhecimentos profissionais e competências necessárias em diferentes contextos educativos. Essa visão da formação como um processo contínuo e em evolução, é particularmente relevante para esses profissionais em razão de seus desafios específicos, que vão desde a diversidade dos estudantes, até as particularidades do ambiente de ensino.

Além disso, ao adotar uma perspectiva mais ampla das ações educativas na sociedade em geral, como tratado por Wagner (2017), os educadores podem compreender como seu trabalho impacta não apenas as pessoas presas, mas também a sociedade como um todo, pois a formação continuada pode ampliar suas perspectivas, dando mais sentido ao ofício desempenhado e consequentemente, motivando-os a prestar um serviço de excelência.

Desta sorte, a formação continuada auxilia os docentes que precisam lidar com as demandas inerentes ao contexto do cárcere. No contexto da EJA, eles se deparam com estudantes de diversas idades e trajetórias de vida, todos convivendo em um coletivo. Essa sala de aula, situada em um ambiente desafiador e sujeita a regras estritas, é permeada por intensas relações de poder e estratégias sutis de sobrevivência inerentes à dinâmica carcerária. Portanto, é crucial reconhecer e atender às necessidades de formação continuada desses educadores, ampliando a perspectiva de formação além das abordagens tradicionais de ensino.

Atender as necessidades de formação continuada dos professores que atuam nesse contexto é ao estender a formação para além das técnicas tradicionais de ensino, os educadores podem se beneficiar de oportunidades de aprendizado que os ajudam a desenvolver habilidades de comunicação, empatia, gestão de conflitos e a compreender melhor as dinâmicas sociais e emocionais de seus peculiares estudantes. Portanto, a necessidade de formação continuada para esses profissionais é claramente justificada, necessária e essencial no alcance de resultados mais positivos nesse contexto.

5.2.1.5 *Motivação*

Durante nossa investigação, foi feita uma pergunta direta aos docentes: por que eles escolheram lecionar em prisões em detrimento de escolas convencionais? A análise dos depoimentos dos entrevistados, revela uma complexidade subjacente que pode ser abordada sob uma perspectiva crítica e contextualizada no panorama contemporâneo de precarização do trabalho docente, associada à crescente influência das premissas neoliberais no cenário educacional brasileiro. Esses depoimentos, embora variados em sua formulação, parecem carregar consigo, aspectos sociopolíticos mais amplos. Atemo-nos a eles.

O depoimento do “Atleta da sabedoria”, quando analisado de maneira mais profunda, exemplifica o profissional atual da educação diante dos desafios complexos das escolas brasileiras contemporâneas quando afirma que optou por lecionar na prisão para evitar enfrentar deslocamentos entre múltiplas escolas ao longo do dia, um cenário comum no ensino convencional que reflete a realidade de muitos educadores que se deparam com jornadas exaustivas e desafios logísticos para conseguir desenvolver seu trabalho.

Já a entrevistada “Cientista da natureza”, menciona uma motivação religiosa para optar pela docência na Penitenciária Sul, além da curiosidade acerca do que ocorre “atrás das grades”, o que pode ser interpretado enquanto uma vontade, um desejo de conscientização a respeito da realidade das prisões, o que se alinha com os princípios do pensamento de Freire (2021b), que enfatizava que a conscientização implica numa compreensão profunda das estruturas de poder e das relações sociais que moldam as experiências individuais.

Ainda sob essa perspectiva, a busca por entender como funciona e o “que ocorre no sistema penitenciário” pode representar um passo rumo a práxis - a ação reflexiva e transformadora que resulta da conscientização e do diálogo, pois do contrário, é, nas palavras do próprio autor, “palavra oca” (FREIRE, 2021b, p. 97), mero verbalismo estéril; infrutífero. Logo, a entrevistada pode estar se encaminhando para uma ação educativa comprometida, buscando formas de auxiliar no processo educacional estudantes alocados na Penitenciária Sul.

A Guardiã das Palavras responde ao questionamento dizendo: “Não escolho os alunos. Tinha a opção e me inscrevi”, o que demonstra um alto nível de profissionalismo, com uma abordagem inclusiva, optando por não fazer distinções entre os alunos, independentemente de suas circunstâncias ou condições.

Cada testemunho oferece uma visão única que se alinha com os princípios pedagógicos de Freire. No entanto, o elo entre esses educadores, parece ser uma espécie de “Pedagogia da

Esperança” (FREIRE, 2021c), pois mesmo diante dos desafios consideráveis inerentes ao contexto prisional, esses professores se adaptam e se transformam, realizando verdadeiras “acrobacias” através das complexidades do cenário educacional, para dar conta das demandas impostas pelo cenário atual.

5.2.3 Perfil dos Estudantes

Para avaliar o perfil dos quatro estudantes, descritos na seção 4.3 “Sujeitos da Pesquisa” do capítulo 4, utilizamos critérios diferentes dos adotados para os professores. Definimos as seguintes subcategorias para essa análise: faixa etária, ocupação ou função desempenhada antes do encarceramento e o atual nível de escolaridade. Tais aspectos serão aprofundados nas seções subsequentes.

Com o objetivo de proporcionar uma compreensão mais nítida sobre os participantes da pesquisa, elaboramos a Tabela 2, onde sintetiza-se as informações relevantes para compreender cada estudante.

Tabela 2 - Perfil profissional dos estudantes

Participantes	Histórico
PAULO	23 anos Nunca teve profissão ou ocupação. Passou por centros de recuperação desde a infância. Condenado em 2019 por furto e tráfico de drogas. Comportamento classificado como "MAU" até 2022. Tempo de Pena: 10 anos, 3 meses e 10 dias
ÍCARO	29 anos Nunca teve profissão ou ocupação. Preso desde 2010, sempre por tráfico de drogas. Tempo de Pena: 11 anos, 2 meses e 12 dias.
DIMAS	23 anos Nunca teve profissão ou ocupação. Sem antecedentes criminais. Condenado por latrocínio. Tempo de Pena: 23 anos, 3 meses e 15 dias
DINHO	22 anos Nunca teve profissão ou ocupação. Preso desde 2020 por tráfico de drogas. Enfrenta outros processos legais ainda em andamento. Tempo de Pena: 12 anos Centros de Menor Infrator: Sim

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

5.2.3.1 Faixa Etária

Os entrevistados são jovens, estão todos na faixa dos 20 anos: Paulo e Dinho com 22 anos, Dimas com 23 anos e Ícaro com 29 anos. Essa tendência está alinhada com as estatísticas nacionais. Segundo o Censo do Sistema Prisional de 2017, a maior parte da população carcerária brasileira é formada por homens jovens, entre 18 e 29 anos, representando 54,06% do total. Em certos estados, como o Acre, a concentração de jovens nessa faixa etária é ainda mais significativa, abrangendo 71,06% dos presos (BRASIL, 2019).

5.3.2.2 Profissão ou ocupação anterior a prisão

Todos os entrevistados foram categóricos ao afirmar que não possuíam uma atividade formal, uma vez que desde muito jovens, estiveram imersos no universo do crime. Como um agravante, dois deles Paulo e Dinho já carregavam em suas trajetórias experiências em instituições destinadas a jovens infratores, o que pode ser interpretado como uma antecipação punitiva de um sistema que falha repetidamente em suas políticas sociais. Paulo relatou trabalhos esporádicos em uma empresa familiar, por um curto período de tempo.

A realidade vivenciada pelos entrevistados é emblemática do cenário mais amplo de falência das políticas sociais brasileiras, que, em teoria, deveriam proporcionar proteção, inclusão e perspectivas futuras aos jovens, sobretudo àqueles em situações de vulnerabilidade. Em vez de oferecerem um caminho de esperança e oportunidades, muitas dessas políticas acabam por reforçar um ciclo de marginalização e criminalização da juventude que desemboca na prisão assim que o jovem atinge a maioridade penal, ou seja, nada de concreto é feito para que isso não evolua.

Em sua análise crítica sobre a realidade brasileira, Chaui (2000) aponta como o discurso estatal, em muitas ocasiões, oculta a insuficiência e a ineficácia de suas práticas. Mais do que propor políticas de integração, o Estado frequentemente adota uma postura punitiva. Esta abordagem enxerga o jovem infrator primordialmente como um problema a ser erradicado, e não como um indivíduo que, com o respaldo e suporte devidos, poderia ser reabilitado e reintegrado ao convívio social. Dessa forma, ao não abordar a questão de maneira adequada, o problema tende a se ampliar e intensificar, culminando na prática de delitos cada vez mais graves e o engajamento em organizações criminosas atuantes na prisão.

5.2.3.3 Escolaridade

Em relação à escolaridade, os relatos dos entrevistados revelam nuances das trajetórias educacionais interrompidas e, em muitos casos, fragmentadas no Brasil. Ícaro e Dimas declararam ter interrompido sua formação no sexto ano do ensino fundamental. Dinho não conseguia especificar exatamente em que ano havia cessado sua jornada educacional. Paulo discorreu sobre as repetidas reprovações escolares que o desencorajaram a continuar frequentando a escola, informando que sua reintrodução à educação ocorreu durante os períodos em que esteve confinado em instituições para jovens infratores. Mesmo assim, a transitoriedade de sua estadia nesses locais, resultaram em uma experiência educacional descontínua, sem uma progressão sequencial clara.

Esses relatos ilustram as múltiplas faces das barreiras educacionais enfrentadas por muitos jovens em situações de vulnerabilidade social no Brasil. O papel da escola, muitas vezes idealizado como um espaço de transformação e ascensão, pode ser limitado pela própria realidade socioeconômica do país. Conforme Bourdieu *apud* Nogueira e Nogueira (2002), a escola muitas vezes reproduz as desigualdades existentes na sociedade, ao invés de ser um espaço de resistência e transformação.

Desde cedo, o ambiente educacional deveria funcionar como um radar sensível, apto a identificar e intervir em problemas juvenis emergentes. Porém, na prática, a estrutura educacional se mostra, por vezes, desconectada das realidades e desafios enfrentados por esses jovens, especialmente aqueles em situações de risco.

5.3 CATEGORIA 2 - CONSCIENTIZAÇÃO DOS PROFESSORES E EDUCANDOS SOBRE QUESTÕES VOLTADAS À REALIDADE SOCIAL

Nesta seção, direcionamos a atenção para organizar e analisar as perspectivas de educadores e estudantes sobre educação e ambiente prisional. O principal objetivo foi avaliar o nível de conscientização a questões das quais eles próprios estão inseridos. Para obter tal entendimento, a discussão foi estruturada em três eixos temáticos.

Primeiro, a identificação das singularidades categorizando as características listadas pelos entrevistados, que, em suas percepções, distinguem o ensino prisional das escolas convencionais. Em sequência, na segunda subcategoria examinamos as adequações e adaptações, investigando as estratégias empregadas para tornar o ensino mais pertinente e eficaz nesse ambiente. Por fim, nos voltamos para os desafios e perspectivas, buscando compreender

os principais obstáculos enfrentados e as expectativas quanto ao futuro da educação no contexto carcerário, sob a ótica dos entrevistados.

Ao longo desta seção, alternaremos as falas dos professores e dos estudantes, sempre as relacionando com a teoria, procurando assim, construir uma imagem integrada sobre o ensino dentro da Penitenciária Sul.

Ao apresentar os relatos dos entrevistados, optamos por preservar o texto em sua forma original, mesmo contendo eventuais erros ortográficos ou de concordância. Concordamos com o filósofo Wittgenstein *apud* Cunha (2009, p.4) quando ele disse: “Os limites da minha linguagem significam os limites do meu mundo”. Assim, entendemos que qualquer intervenção poderia desvirtuar a genuinidade da expressão dos entrevistados. Manter as palavras como foram pronunciadas, permite uma compreensão mais autêntica, sobretudo ao considerarmos os estudantes presos, pois permite que esses indivíduos sejam reconhecidos em sua essência e contexto.

5.3.1 Identificação das Singularidades

É fato que o contexto educacional dentro das prisões carrega consigo características peculiares que o distinguem significativamente das escolas tradicionais. A começar pela percepção de Paulo, que ilustra essa singularidade ao demonstrar sua visão em relação a prisão: “Eu, particularmente, a cadeia, na verdade, eu acho que ela, às vezes ela pode ser alguma coisa, mas ela na verdade, ela prejudica muito a mentalidade da gente”. Essa declaração retrata a ambiguidade presente na Penitenciária Sul, pois ao passo que há uma oferta de educação, a experiência é transpassada pela desumanização, inerente ao contexto prisional, tornando muitas vezes, inócuo o processo educacional.

Esse prejuízo, destacado por Paulo, ressoa na afirmação de Dimas, que compara o tratamento prisional ao de animais. Tal desumanização não é sentida fisicamente, mas, como Paulo reitera, atualmente tem se manifestado no plano psicológico. “A gente está tratando a senhora com respeito por que a senhora tá tratando nós com respeito, mas muitas vezes não é dessa forma”. A concretude desse cenário é ainda mais palpável na observação de Ícaro sobre a grade que separa professores dos estudantes, um lembrete constante de que estão presos. Nas palavras dele, “não tem como esquecer”. Porém, cabe a reflexão de que se a educação é, por natureza, um meio de transformação e liberdade, tal qual evidenciado por Freire (2021b), as escolas nas prisões não deveriam ser uma exceção a essa premissa.

Outro ponto levantado pelos educandos refere-se a notável a apreensão inicial que os professores sentem ao entrar na cadeia. Ícaro informa que a Cientista da Natureza “chegou mais acuada”. No entanto, conforme as aulas progridem, esse sentimento parece diminuir, dando espaço para uma interação mais natural entre professores e estudantes, conforme o relato dos estudantes.

De acordo com Dinho, quando um novo docente é introduzido, os responsáveis pela segurança instilam um certo grau de temor, “bota uma opressão na mente do professor”, sugerindo que os professores são preparados para esperar o pior de seus educandos. Porém, a realidade da sala de aula parece contradizer essa noção, pois, como Dimas observa, os presos “não são um animal”.

Conceber a educação como um instrumento secundário e não intrínseco à segurança é um erro de interpretação gravíssimo, pois a verdadeira noção de segurança não se baseia somente em medidas coercitivas, mas, fundamentalmente, no reconhecimento e respeito aos direitos humanos básicos. Souza (2015) corrobora com esta afirmação ao argumentar que os problemas sociais do Brasil são, em muitos aspectos, perpetuados por estruturas que acentuam a marginalização e uma visão reducionista da educação, alheia ao seu poder transformador. Utilizando uma analogia para elucidar esse ponto, seria como se estivéssemos preparando alguém para enfrentar e completar uma maratona, mas, contraditoriamente, a mantivéssemos imobilizada e deitada durante anos a fio. O resultado não será outro que não o fracasso absoluto.

É coerente refletir que a EJA já é por si só, um campo repleto de desafios. Na prisão, esses desafios são amplificados, tornando a experiência educacional ainda mais complexa. Enquanto salas de aula em escolas convencionais operam dentro de parâmetros pedagógicos e curriculares estabelecidos, no contexto prisional, a educação deve também transitar por caminhos marcados por intensas cargas emocionais e dilemas sociopolíticos. Questões de poder, estigmatização e humanização se entrecruzam de formas muitas vezes imprevisíveis (GOFFMAN, 1961).

Dessa forma, torna-se imperativo que as políticas públicas direcionem atenção especial para a educação nesses ambientes, reconhecendo sua importância não apenas como instrumento de reinserção social, mas também como mecanismo essencial de justiça social. Uma sociedade verdadeiramente comprometida com a equidade e a justiça deve perceber que a educação, mesmo nos cenários mais adversos, é um direito inalienável e um caminho poderoso para a transformação (FREIRE, 2021b).

5.3.2 Adequações e adaptações para o ensino no cárcere

Adaptações são compreendidas como modificações no planejamento, objetivos, atividades e abordagens avaliativas, visando acomodar e atender integralmente às necessidades de todos os estudantes. Estas alterações emergem de necessidades variadas, dentre as quais destacam-se a busca pela inclusão efetiva, o desejo de promover uma aprendizagem autêntica e a intenção de tornar o estudante agente ativo e central em seu processo educacional (VYGOTSKY *apud* REY, 2013).

Freire (2021b), em seus escritos, ressalta a importância de um ensino que esteja em sintonia e seja reflexivo à realidade vivida pelo estudante, instigando-o a ser crítico e interativo em seu ambiente. Ele propõe uma compreensão mais profunda, sugerindo que as mudanças didáticas vão além de meros ajustes metodológicos e são, na verdade, uma maneira de reconhecer e dar valor à singularidade e ao ambiente de cada aprendiz.

Nesse sentido, quando questionado sobre as adequações e adaptações que realiza para as aulas, o “Atleta da Sabedoria”, compartilhou suas experiências adaptativas. Devido à limitação de permanecer na sala, ele precisou ser criativo: “Eu me adaptei. Organizei as mesas para jogar peteca de mão. Trouxe uma bola de vôlei e improvisamos uma partida. Empilhei carteiras para simular uma rede e jogar ali mesmo. Também montamos uma partida de tênis de mesa, com mesas e usando uma caixa como rede. Foram momentos muito positivos para eles”. Porém, esclarece que foi advertido pela segurança e proibido de tornar a fazer atividades físicas, ainda que na sala de aula. Agora o professor foca nos jogos de tabuleiro, como dominó e xadrez.

A “Cientista da Natureza” compartilhou que diante da ausência de recursos didáticos, ela precisou inovar: “Houve uma vez em que eu quis levar um modelo anatômico de corpo humano para discutir o sistema digestivo com eles, mas fui impedida. Diante de situações como essa, às vezes, recorro até a práticas de yoga. Foco especialmente em exercícios de respiração, pois percebo que muitos estão ansiosos e essas técnicas ajudam na oxigenação cerebral. Depois desse episódio com o modelo anatômico, não tentei mais nada, desmotivei”.

A Guardiã das Palavras relata que suas práticas são mais expositivas e por vezes percebe os policiais no piso superior assistindo suas aulas: “Eu já vi gente lá em cima assistindo a minha aula, mas eu estava dando regra de língua portuguesa, e para concurso é ótimo! Eles estão sempre nos olhando, né? Sempre estão bem ali, assistem a aula. Para Foucault (2014), o simples ato de observar, não é apenas uma ação passiva, mas carrega consigo implicações de poder, controle e disciplina.

Ainda que os policiais possam estar buscando ampliar seus conhecimentos através das aulas como sugere a professora, para os presentes em sala, é impossível ignorar a presença deste "olhar" como uma ferramenta constante de vigilância, lembrando tanto aos estudantes quanto à educadora sobre a natureza disciplinar do espaço em que se encontram (FOUCAULT, 2014).

Em relação ao mesmo tópico, e sob a ótica dos estudantes, os professores “fazem o que podem”, mas a falta de recursos pedagógicos é uma constante. Ícaro afirmou que os professores são “limitados igual a nós”, evidenciando que o ensino é muitas vezes restrito ao que pode ser apresentado no quadro, sem acesso a tecnologias ou metodologias mais interativas, como sugerido por Dinho que destaca a ausência de televisores na sala de aula.

A falta de acesso a tecnologias é preocupante, especialmente quando consideramos a rápida evolução da sociedade digital. Como Vygotsky *apud* Rey (2013) defende, o aprendizado é um processo social e culturalmente situado e as pessoas presas, ao se desconectarem dessas evoluções, correm o risco de se encontrarem irreversivelmente deslocadas quando retornam a vida fora da prisão. Ícaro reflete essa preocupação, mencionando como o mundo “já tá totalmente diferente, atualizado”, e destaca o desconhecimento de alguns internos sobre ferramentas básicas, como o WhatsApp.

5.3.3 Desafios e Perspectivas da Educação Carcerária

Como já mencionado, a educação carcerária representa um campo específico e muitas vezes negligenciado das políticas públicas educacionais. Diversos são os desafios que se apresentam nesses espaços. A partir dos relatos de professores e educandos, é possível elucidar algumas das principais dificuldades e potencialidades deste universo à parte.

Um dos principais desafios apontados foi a limitação de recursos didáticos. Como mencionado pelos entrevistados, “materiais e recursos didáticos, que muitas vezes são barrados”, limitam o repertório de ferramentas que o professor pode utilizar para facilitar o processo de aprendizado (REY, 2013). Em um mundo permeado pela tecnologia, a educação deve considerar a incorporação de recursos que espelhem as práticas sociais contemporâneas. Conforme apontado por Vygotsky *apud* Rey (2013), a interação com essas ferramentas promove uma maior conexão entre teoria e prática.

No entanto, as práticas da EJA na Penitenciária Sul, sofrem severas restrições no que diz respeito à disponibilidade de recursos pedagógicos. Conforme observado por Menezes (2012), a falta de acesso a equipamentos como televisão, computador e som, restringe as possibilidades e impacta negativamente o processo de ensino. Segundo Silva (2013), a

introdução de tecnologias educacionais pode proporcionar uma aprendizagem mais dinâmica e significativa, permitindo que os estudantes explorem diferentes formatos de conteúdo e desenvolvam habilidades digitais essenciais para o século XXI. Em razão da recorrência do tema, foi criado um tópico que aborda exclusivamente essa temática.

Mas, apesar desses obstáculos, a perseverança e resiliência desses professores se destacam. Isso é perceptível na fala do Atleta da Sabedoria: “Se tu me disser que pode, eu vou trazer. Eu vou trazer e vou tentar de novo”. Ícaro acrescenta que: “Tipo, o trabalho da aula da educação física ali, no começo até ele trabalhou com jogos, depois foi texto, texto, texto. Aí nós falou “ô professor”, e ele falou “não é por mim”, mas é que chegou lá na frente lá e eles disseram que tá muito fácil só jogar ping-pong, e ele automaticamente parou de trabalhar isso aí e agora é só texto, texto, texto, e já não foi chamado”.

Essa situação sugere a necessidade de alinhamento entre a equipe responsável pela segurança e aquela dedicada à educação. É essencial que os profissionais encarregados da segurança compreendam que o campo educacional opera de forma distinta do âmbito da segurança e que no contexto específico da disciplina de Educação Física, é necessário estabelecer um equilíbrio adequado entre atividades lúdicas e teóricas, considerando a diversidade de modalidades de aprendizagem.

Outro desafio expressivo é o estigma que permeia a atividade profissional. Há um claro preconceito que se estende não apenas aos presidiários, mas também a todos que trabalham neste contexto. A Guardiã das Palavras argumenta que o professor carcerário é o “último do último, do último” evidenciando assim uma desvalorização latente da atividade realizada.

Em contrapartida, as perspectivas são de valorização e reconhecimento por parte dos próprios estudantes. “Por parte deles acho que a gente é até mais valorizado do que aqui fora”, relata o Atleta da Sabedoria, evidenciando que, para muitos presos, a educação é vista como uma oportunidade real de reabilitação e reintegração à sociedade.

Complementando essa visão, Ícaro acrescenta: “É bom estudar pra ver uma pessoa diferente. A professora. Pelo menos pra mim é melhor, passa voando, melhor do que ficar dentro da cela”. Esse relato, carregado de nuances sobre alienação e tempo improdutivo, ilustra que, apesar dos desafios da reclusão, a sala de aula surge como um refúgio e uma oportunidade de respiro. Para ele, a interação educativa representa uma quebra na rotina monótona do cárcere, evidenciando a importância do ambiente de aprendizado, onde os estudantes anseiam por estar.

Ainda na perspectiva dos estudantes, avaliando agora as perspectivas, os estudantes trouxeram respostas interessantes, ao relacionar o que esperam da Educação com a sua vida pessoal, refletindo suas ansiedades, esperanças e incertezas.

Dimas reflete sobre sua saída e as opções que se apresentam a ele: "Não sei, não vou voltar para o mesmo lugar que eu morava antes, mas... pretendo, enquanto eu não tenho como ter recursos para poder passar por uma faculdade de negócio, porque eu tenho que trabalhar para conquistar, né?" Ele reconhece a possibilidade de regressar ao caminho anterior, o que deixa claro a dificuldade de reinserção social, nos fazendo pensar que o Estado não investe o suficiente em políticas públicas que busquem atender o egresso. Para Bauman *apud* Bittencourt (2005, p. 353), "as prisões, que antes possuíam a tarefa de reciclagem, se tornaram também depósitos de lixo. Reciclar não é mais lucrativo, então é preciso acelerar a "biodegradação".

Ícaro, por outro lado, expõe as pressões econômicas e sociais que enfrenta: "Só que chega no final do mês também, os recebimentos, pra quem a gente deve, eles querem receber. Não importa de onde vem, que vai vendendo, se é do crime ou não, entendeu?".

Há também relatos mais otimistas. Dinho revela: "Eu vou começar a fazer as aulas, por ela eu vou poder me tornar matemático e fazer um curso de matemática, eu vou fazer uma faculdade". Paulo acrescenta um plano estruturado: "Ali na Quarta linha tem uma mercearia ali, pretendo começar quando sair, fazer uma faculdade pra poder montar ali uma empresa ali, nós poder montar uma construção pra nossa família ali no bairro".

Como Arendt (1958) assegura, cada novo começo, inerente a todo nascimento, tem o potencial de mudar o mundo e os relatos desses estudantes, embora variados, convergem para a ideia de que através da educação, eles buscam uma chance de recomeço, de redefinir seus caminhos e destinos.

No contexto prisional, quando os presos compartilham seus planos para o futuro após a libertação, muitas vezes se referem a isso como "construir castelinhos", uma alusão a "castelos de areia", que são facilmente desmoronados devido à sua falta de sustentação. Ou seja, eles próprios tem consciência da dificuldade no retorno, da fragilidade e da incerteza dos sonhos e aspirações quando de seu regresso a vida fora da prisão.

5.4 CATEGORIA 3 – INFRA-ESTRUTURA PARA AS AULAS NO AMBIENTE PRISIONAL

Ao longo das entrevistas conduzidas com professores e estudantes da EJA na Penitenciária Sul, emergiu um tema recorrente e inesperado: as condições e recursos educacionais no ambiente prisional.

Recursos e materiais educacionais são essencialmente ferramentas, dispositivos e espaços que apoiam e enriquecem o processo educacional, servindo como pilares que sustentam

uma instrução qualitativa e efetiva. Estes elementos podem ser tangíveis ou intangíveis, mas são vitais para auxiliar professores em suas metodologias pedagógicas e também para propiciar aos estudantes, oportunidades para explorar e aprofundar seu conhecimento, e, ainda que não estivesse inicialmente previsto no projeto de pesquisa, a frequente menção a essa temática, fez com que sua relevância se destacasse, o que nos levou a segmentá-la em duas subcategorias específicas para uma análise mais detalhada.

Dada a análise de conteúdo proposta por Bardin (2020), tornou-se evidente a necessidade de elaborar um item específico para avaliar essa questão, reconhecendo a importância de dar voz aos atores envolvidos e de compreender, em profundidade a realidade da EJA na Penitenciária Sul.

5.4.1 Atenção às necessidades básicas

As questões de ordem material e estrutural se entrelaçam diretamente com as necessidades básicas dos educandos e docentes da Penitenciária. As falas dos professores ressaltaram, mais de uma vez, as adversidades enfrentadas no dia a dia de trabalho. Contudo, um relato em particular, da Cientista da Natureza, provocou a reflexão sobre o quanto o ambiente de aprendizagem é decisivo para a efetividade do processo educacional. Ela desabafou sobre a dificuldade de ensinar e aprender em uma sala fria, onde os estudantes não têm permissão para usar meias e a vestimenta fornecida não é suficiente para as baixas temperaturas do sul do Brasil, explicitando “Se essa pesquisa não der em nada prático, se for só para conhecer mesmo o que está lá dentro, tudo bem, mas se puderes fazer uma única coisa, eu gostaria de pedir. É sobre o frio. A sala é gelada e os agentes não deixam eles entrarem de meias. Eles passam frio. E também é só um moletom. Não dá conta. Tem dias nesse inverno que fui trabalhar com duas blusas de lã, calça térmica. E ver eles batendo queixo é angustiante. Se puderes fazer algo, eu te agradeço demais”.

Este relato impactante ilustra não apenas a fragilidade das condições materiais na penitenciária, mas também o comprometimento e empatia dos docentes com seus aprendizes. Aprender exige um ambiente propício e cuidar do bem-estar físico é um passo essencial para promover uma educação, mesmo em contextos adversos.

Durante as entrevistas na Penitenciária Sul, um aspecto peculiar chamou a atenção nas declarações dos estudantes: o limitado acesso a instalações sanitárias apropriadas dentro do ambiente educacional. A capacidade de atender às necessidades fisiológicas básicas, ainda que possa parecer trivial, representa uma questão fundamental de dignidade e respeito humano.

Para Bobbio (2004, p. 14):

Entre os direitos humanos, como já se observou várias vezes, há direitos com estatutos muito diversos entre si. Há alguns que valem em qualquer situação e para todos os homens indistintamente: são os direitos acerca dos quais há a exigência de não serem limitados nem diante de casos excepcionais, nem com relação a esta ou àquela categoria, mesmo restrita, de membros do gênero humano.

As salas de aula da Penitenciária Sul, embora sejam espaços de aprendizado e desenvolvimento, ainda enfrentam desafios significativos relacionados às condições básicas. Em contraste com os professores, que têm a liberdade de deslocamento até instalações sanitárias adequadas, porém distantes das salas de aula - o que demanda tempo -, os estudantes encontram-se diante de uma realidade mais complexa para atender a necessidades fisiológicas urgentes. A falta de acesso a banheiros adequados obriga-os a depender de soluções temporárias e precárias, que estão longe de oferecer a privacidade e as condições mínimas. Isso interrompe e limita gravemente o seu direito à educação, uma vez que a necessidade de se ausentar para atender a chamados naturais, pode resultar na perda integral da participação na atividade educacional do dia.

Segundo Freire (2021b), a educação deve ser construída com base no respeito, na ética no diálogo e na valorização do ser humano. Portanto, um ambiente que sujeita os estudantes a situações constrangedoras e indignas, não pode ser considerado propício para a aprendizagem. Um ambiente de aprendizagem ideal deve proporcionar segurança, conforto e dignidade a todos os envolvidos, permitindo que se concentrem no processo educativo sem preocupações externas.

Paulo expressou o constrangimento dessa situação, destacando o desconforto tanto para os presos quanto para a docente presente. Dimas também salientou que apenas uma das três salas de aula, possui mictório. A condição de aprisionamento não deve anular a dignidade humana dos indivíduos, especialmente em um contexto educacional onde essa dignidade é essencial para um aprendizado efetivo. A experiência educacional é profundamente afetada quando as necessidades fisiológicas básicas são negligenciadas, levando a uma degradação não só do bem-estar físico, mas também da integridade moral dos internos. É essencial, portanto, que uma atenção renovada seja direcionada para a adequação das instalações sanitárias nas salas de aula da instituição, garantindo assim um ambiente onde o respeito e a eficácia educacional não sejam apenas aspirações, mas realidades tangíveis e inquestionáveis para todos os envolvidos.

5.4.2 Recursos didáticos e materiais escolares

A falta de recursos didáticos e a precarização dos materiais escolares são desafios que comprometem o processo educativo, sobretudo em ambientes restritos como as penitenciárias.

Os professores, ao ensinarem em tais condições, evidenciam um cenário em que a inventividade e a adaptabilidade se tornam ferramentas essenciais para a promoção da aprendizagem. A Cientista da Natureza reflete que as imagens, diagramas e ilustrações são essenciais para uma compreensão concreta dos conceitos por ela repassados. Contudo, quando se tem um livro com imagens de dimensões reduzidas, a clareza do conteúdo é comprometida, impactando na qualidade da aprendizagem. Acrescenta ainda: “aqui as aulas são na base de quadro, xerox e caderno”.

Moreira (1989) enfatiza como as práticas e os materiais didáticos, ou a falta deles, podem refletir e perpetuar desigualdades e relações de poder no ambiente educacional. Por sua vez, o Atleta da Sabedoria destaca a versatilidade e a determinação dos professores, ao afirmar “se me der uma corda, a gente faz uma aula. Se me der um elástico eu faço uma aula”, mostrando que mesmo com escassos recursos, a paixão pelo ensino pode levar à criação de oportunidades educativas a partir dos materiais básicos, remetendo às ideias de Vygotsky *apud* Rey (2013), que postulava que os recursos didáticos atuam como mediadores no processo educativo. Sem os mediadores adequados, o ensino se torna desafiador.

A Guardiã das Palavras, revelou uma preocupação profunda com a educação oferecida, ao afirmar: “É isso aí. É o material. Desde o mais simples, que é um dicionário, até o que seria mais complicado”. O dicionário - proibido na Penitenciária - é um instrumento pedagógico que vem ao longo dos anos sendo substituído por tecnologias digitais, mas continua sendo uma ferramenta básica de aprendizagem e sua proibição parece não fazer sentido algum.

E segue discorrendo: “Eles pediram um dicionário, eles não têm, eles falaram que não tinha um dicionário. Não, um dicionário tem o que eu levo, né? Durante minha aula eu levo um dicionário, mas eles não podem levar pra cela, né? Tem dia que eles só chegam... Professora, posso pesquisar? Antes de entregar a coisa, empresta o dicionário. Qual o problema de liberar um dicionário? Eu quero dar uma pesquisada, uma palavra, professor. Beleza, dá. É manter alienado?”.

Realmente, a quem interessa a ignorância intelectual das pessoas presas? Um indivíduo educado não teria mais condições de fazer escolhas assertivas e com isso não voltar a delinquir? Então não é segurança que a sociedade anseia? E qual o risco a segurança da Unidade em disponibilizar um dicionário aos estudantes presos? Fariam eles, uma “arma mortal” com um

dicionário que não fariam com qualquer outro livro existente na cela? De fato, o manuseio correto de palavras pode ser perigoso para a manutenção do *status quo*. São reflexões importantes quando nos deparamos com essas práticas arcaicas, construídas historicamente e perpetuadas por estruturas de poder que atravessam séculos (FOUCAULT, 2014).

A professora complementa ainda que “todos estamos nos reinventando. Se inventando para poder passar o melhor para eles”, o que ressoa como um testemunho da resiliência e do compromisso dos docentes, mesmo diante de adversidades. Bobbio (2004) enfatiza que o direito à educação e à informação, são direitos fundamentais. A privação de um recurso tão básico quanto um dicionário é emblemático da precarização da educação em contextos prisionais.

A escassez de materiais escolares também foi apresentada como um problema. Dinho relatou que ao iniciar os estudos, recebem um kit com “material básico, lápis, borracha, apontador”, explicando que os materiais permanecem na sala, ou seja, não podem levar para a cela no fim da aula. De acordo com o estudante, não há reposição desses materiais (Figura 4).

Figura 4 – CONDIÇÕES DO APONTADOR DE LÁPIS (A); MATERIAIS DIDÁTICOS DISPONIBILIZADOS (B).



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2023.

A falta de materiais didáticos em boas condições de uso é uma problemática que reflete a negação de direitos fundamentais. A educação, em sua essência, deve ser emancipatória (FREIRE, 2021b), proporcionando oportunidades de crescimento e desenvolvimento, contudo sem os recursos apropriados, este ideal se torna cada vez mais distante.

Dimas, compartilhando de sua vivência, menciona: “Tinha aquilo que eles colocavam, uma luz de quadro branco ali, e aparecia o filme ali”, o que parece se tratar de um projetor. Contudo, ele apontou que tal recurso não foi utilizado no último ano, reforçando ainda mais a necessidade de dar ênfase a falta de recursos digitais e materiais didáticos.

Ao analisar esses dados, percebemos que a educação carcerária parece apresentar um *daley*, um atraso significativo em relação ao seu próprio tempo social. É como se estivéssemos voltando a uma época em que a lousa, o caderno e o lápis, “davam conta” do ensino. Ao escutar os entrevistados, fica perceptível que muito embora os professores sejam bem-intencionados e os estudantes estejam ávidos por conhecimento, neste ponto, não é identificada uma prática educativa sustentável, capaz de viabilizar uma aprendizagem rica e significativa. O ensino é analógico, em uma era digital.

6 APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS DA PEDAGOGIA EMANCIPATÓRIA NAS AULAS DESENVOLVIDAS PELA EJA NA PENITENCIÁRIA SUL

A nossa utopia, a nossa vã insanidade é a criação de um mundo em que o poder se assente de tal maneira na ética que, sem ela, se esfaele e não sobreviva (FREIRE, 1989).

Para uma análise mais aprofundada e sistemática, decidimos delinear de forma distinta o segmento que discute as aproximações e distanciamentos da Pedagogia Emancipatória nas aulas realizadas pela EJA na Penitenciária Sul. Tal decisão metodológica se alinha às recomendações de Minayo (2010), que enfatiza a necessidade de segmentar dados em pesquisa qualitativa para garantir uma análise robusta e detalhada. Além disso, essa segmentação visa atender critérios estéticos e organizacionais relacionados à distribuição de páginas por capítulo, assegurando uma estrutura harmoniosa e coerente. Como Richardson (1999) ressalta, a estrutura e organização de um trabalho acadêmico não apenas refletem a clareza do pensamento do pesquisador, mas também influenciam na compreensão do leitor sobre o estudo. Assim, ao considerar tanto a profundidade da análise quanto a apresentação estética, buscamos fortalecer a qualidade e a integridade metodológica deste trabalho.

Nesse sentido, adotaremos os mesmos preceitos metodológicos delineados no Capítulo 3, contudo, intensificaremos nossa abordagem por meio da técnica da triangulação de dados (DENZIN *apud* DUARTE, 2009), buscando enriquecer e aprofundar nossa compreensão ao confrontar o contexto teórico aos dados coletados na escuta dos professores e estudantes, possibilitando uma maior fidedignidade dos resultados. Como Denzin *apud* Duarte (2009) sugere, a triangulação é uma estratégia valiosa na pesquisa qualitativa para garantir a confiabilidade dos dados coletados. Ao aplicar essa técnica, buscamos mensurar os preceitos freirianos abordados na teoria, confrontando-os à realidade através da escuta sobre esses mesmos preceitos, sob a ótica dos entrevistados.

Frente à análise de conteúdo de Bardin (2020) classificamos os dados por categorias pré-definidas na pedagogia emancipatória e quantificamos a frequência, para avaliar o alinhamento das práticas educativas da EJA na Penitenciária Sul à luz da Pedagogia Freiriana e, após a análise minuciosa de cada um dos preceitos, foi realizado um quadro demonstrativo das aproximações e distanciamentos, para fins didáticos, a ser apresentado no final deste capítulo.

6.1 CATEGORIA 4 – APROXIMAÇÕES

Neste segmento, destacaremos os princípios fundamentais da pedagogia emancipatória que mais se alinham às práticas educativas da EJA na Penitenciária Sul.

6.1.1 Subcategoria 1 - Humanização das Relações (Práxis e Dialogicidade)

Como já explicitado no capítulo 3, ao considerarmos a humanização das relações educacionais no contexto prisional, são indispensáveis os conceitos de “Dialogicidade” e “Práxis” propostos por Freire (2021b).

Nesse contexto, o Atleta da Sabedoria, relata: “cheguei lá todo assim, já imaginaram né, o professor vem de moto né? Que moto é professor? Qual é a cilindrada e tal?”. Esse depoimento parece ilustrar o desejo dos educandos de estabelecer um vínculo, de conhecer mais sobre quem ensina e de dialogar sobre temas de seu interesse. Nesse sentido, Freire (2021b) argumenta que este é o princípio do diálogo – a humanização do processo educacional.

De outro norte, a Guardiã das Palavras informa: “já avisei aos estudantes presos que sou casada, mesmo quando não sou”, essa frase reflete a complexidade de uma mulher ensinar em um ambiente carcerário masculino, onde a proximidade e a distância devem ser constantemente negociadas, resguardando a segurança pessoal dos profissionais que lá atuam. Morin (2023) salienta a necessidade de compreender o “outro” e a si mesmo, tornando essa dialética particularmente relevante na sala de aula de uma prisão, afinal, não se pode esquecer onde está e o que está fazendo. Enquanto a empatia e o entendimento mútuo são essenciais no processo educacional, também é fundamental que os educadores se protejam, estabelecendo limites claros em ambientes tão desafiadores quanto uma prisão. Isso não é uma questão de falta de humanização, mas sim de autoconsciência e autoconservação em um contexto onde a dinâmica das relações pode ser mais complexa e potencialmente arriscada.

Quando perguntado sobre aspectos das aulas, as palavras de Ícaro saíram de emergiu de maneira confusa e difícil de entender: “Então, eu acredito que a gente vai... eu estou vendo, eu estou vendo a professora... ela dá esse conteúdo dela, mas tudo o que ela tem”. Essa fala reflete a dificuldade em concatenar as ideias e concluir as falas, que aliás, ficou evidente várias vezes durante a realização do grupo focal e com todos os estudantes entrevistados. A impressão é de que falta vocabulário.

Nesse sentido, cabe considerar que o método de alfabetização de Freire (BRANDÃO, 1999) contempla também a ideia de letramento, que, segundo o professor, refere-se à

capacidade de compreender, usar e interpretar textos escritos em diversos contextos da vida cotidiana. Envolve não apenas a habilidade de ler e escrever, da alfabetização, mas também a compreensão crítica do significado e do contexto dos textos e conversas.

Para Bourdieu *apud* Marteleto; Pimenta (2017), em ambientes onde o acesso à educação formal e à variedade linguística são limitados, como no caso em questão, o capital cultural pode ser reduzido. A linguagem é um instrumento de poder. Segundo essa lógica de pensamento, a capacidade de articular ideias claramente e de se expressar é, em parte, uma função do capital cultural que um indivíduo possui. Esse alargamento do vocabulário e de construções linguísticas, perpassa por uma educação emancipatória. Como Bourdieu *apud* Rocha (2010, p. 91) pontua, existem algumas “ações pedagógicas que sutilmente inculcam saberes que reproduzem e legitimam as normas das classes dominantes”, reforçando a responsabilidade do professor enquanto mediador do conhecimento significativo para a vida de seus educandos, buscando colaborar inclusive, no enriquecimento vocabular.

Paulo evidencia em sua fala, o modo como as informações recebidas em sala de aula e são refletidas em suas experiências fora dela, dizendo: “Ela está passando para nós, o que está passando na televisão, que está acontecendo no mundo. Reflete mudança, reflete ao nosso próprio corpo. Ciências né, português eu não posso falar. Quando eu estou estudando aqui, às noites eu vejo o fantástico na televisão. A gente sabe o que você está estudando que está passando lá. Ela pode passar todas as coisas, né? Aqui ela passa o mínimo para nós podermos mais ou menos ter uma ciência. Tipo, na rua, na aula, na rua que eu estudei, eu não lembro. Mais ou menos.

Mesmo sem a intenção explícita, ele revela a conexão entre a teoria ensinada por sua professora de Ciências e as observações cotidianas que faz do mundo ao seu redor. Isso destaca a relevância de uma educação que encontre eco na vida diária dos estudantes, conforme preconizado por Freire (2021b). Paulo realça essa ligação, base da filosofia freiriana, entre “aprender e vivenciar”.

Ter acesso ao programa de TV “Fantástico” enquanto ainda está isolado da sociedade é interessante pode parecer que contradiz a ideia de isolamento. Porém, sob o prisma foucaultiano (FOUCAULT, 2014), este fenômeno não necessariamente implica em uma verdadeira conexão com o mundo exterior.

A televisão, em muitos contextos carcerários, funciona como uma válvula de escape controlada. O acesso a certos programas ou canais pode ser uma forma de “distração” ou uma maneira de dar aos presos a ilusão de conexão com o mundo exterior, mas não necessariamente os reconecta com a sociedade de uma maneira significativa ou autônoma. A televisão, sendo

um meio unidirecional, não permite interação, participação ativa ou questionamento, diferentemente de outras formas de comunicação ou de experiências vivenciais.

Dessa forma, embora o preso esteja recebendo informações, ele não está necessariamente sendo “desalienado”. Continua em um estado de isolamento e de submissão às estruturas de poder da prisão. O acesso controlado à televisão pode até mesmo ser visto como uma extensão do panoptismo de Foucault (2014), onde a sensação de “conexão” com o mundo exterior serve para pacificar e controlar a população prisional, enquanto a realidade de seu isolamento e alienação persiste.

Dessa forma, a despeito dos desafios inerentes à EJA no ambiente prisional, os professores parecem compreender e valorizar a necessidade de proporcionar uma educação que possa ser diretamente aplicada e percebida na vida de seus educandos, indicando uma aproximação entre o preceito da humanização das relações nas práticas educativas, no contexto da Educação Carcerária.

Ao triangular essas narrativas vivenciais de professores e educandos com a teoria, evidencia-se uma complexa rede de desafios e potencialidades na implementação de uma pedagogia emancipatória na prisão, mas que em síntese, demonstram uma aproximação com a Pedagogia Freiriana sob esse aspecto e ainda que com limitações impostas pelo ambiente.

Importante lembrar que Freire (2021b) conceitua "Dialogicidade" como a essência da educação enquanto prática da liberdade. Ele a vê como um diálogo entre educadores e educandos, onde ambos são coparticipantes na construção do conhecimento. Tanto na condução das entrevistas com os docentes quanto no grupo focal com os estudantes, essa dialogicidade tornou-se palpável. A despeito dos inúmeros desafios, é notável que a humanização nas relações pedagógicas no âmbito das salas de aula da EJA na Penitenciária Sul é genuinamente valorizada. Os professores, com zelo e dedicação, buscam facilitar a evolução de seus aprendizes, na medida de suas forças. Simultaneamente, os estudantes demonstram um apreço e deferência significativos por seus mentores, porém, embora certamente conscientes de sua realidade, encontram-se em um cenário com poucas oportunidades para se desenvolverem plenamente, seja intelectual, social ou emocionalmente. Esse contexto limitado pode influenciar diretamente a capacidade dos estudantes de realizar plenamente a “práxis” como delineada por Freire (2021b). O conceito freiriano de “Práxis” é definido como a união da ação com a reflexão. É o ato de pensar sobre o que fazemos e, posteriormente, agir de acordo com essa reflexão. Dentro das salas de aula em prisões, vemos educadores se empenhando em estimular essa práxis. Eles se adaptam, refletem sobre suas experiências e buscam estratégias para

alcançar a aprendizagem dos estudantes, sempre com o objetivo de promover a conscientização e a transformação dos educandos.

Entretanto, a questão crucial é: as aulas têm de fato ampliado a consciência dos estudantes sobre suas ações e sua realidade? A partir do relato, há evidências de transformações perceptíveis nos educadores, que saem impactados e modificados por suas experiências de ensino dentro do sistema prisional. Eles adaptam suas estratégias, modificam conteúdos e buscam incessantemente maneiras de conectar-se com os educandos e promover a aprendizagem.

Por outro lado, no que se refere aos estudantes presos, não parece haver evidências claras dessa transformação. O ambiente restritivo da prisão pode limitar a capacidade dos estudantes de exercer plenamente sua práxis. Isso não significa que eles não reflitam sobre suas ações, mas talvez não tenham as ferramentas, o espaço ou a liberdade necessária para colocar em prática suas reflexões e transformá-las em ações significativas.

Portanto, em meio aos desafios, o compromisso com a dialogicidade e a práxis, pilares freirianos, ressoa surpreendentemente, aproximando-se da Pedagogia Freiriana, sendo respeitado na construção de suas relações interpessoais, reiterando assim, a potência da educação transformadora e humanizadora, mesmo em contextos adversos como no caso em questão.

6.1.2 Subcategoria 2 - Rigorosidade Metódica do Professor

Em ambientes desafiadores como o da Penitenciária Sul, a tarefa educativa assume contornos muito particulares, exigindo dos professores um equilíbrio delicado entre firmeza, empatia e criatividade. No contexto da pedagogia freiriana, esta combinação pode ser entendida enquanto o rigor metódico do professor no aplicado no panorama específico da educação carcerária. Seria como alargar um pouco mais o conceito original, de modo que caiba ou apareça ainda mais, a habilidade de se reinventar constantemente para atender às necessidades dos específicas dos educandos, sem com isso deturpar o próprio conceito. Freire apoiaria essa revisão.

Freire (1997a) entende a rigorosidade metódica enquanto um pilar essencial a prática educativa. Um compromisso profundo com a busca da verdade e da clareza no processo de ensino-aprendizagem. A verdadeira educação, segundo Freire (2015) é um desafio constante às concepções e uma inquietação que conduz à transformação.

Ao criticar o educador que se limita a memorizar conteúdos, sem internalizar e refletir sobre eles, Freire (2015) argumenta que tal abordagem é equivalente a se alienar do mundo, permanecendo em uma bolha utópica, ultrapassada e fantasiosa de mundo, ao estilo “conto de fadas”. Segundo o pedagogo, o verdadeiro educador deve estar plenamente ciente de sua inconclusão e de sua inserção em um contexto histórico específico. Tal consciência, além de ser fundamental para a autenticidade na prática educacional, permite que o professor evite o perigo de se tornar um mero repetidor de informações, promovendo, em vez disso, uma educação crítica e transformadora.

Na Penitenciária Sul, as narrativas dos professores e dos estudantes parecem caminhar nesse sentido. As falas revelaram uma perspectiva fascinante sobre o conceito de rigorosidade proposto por Freire (1997a). Contrariamente à percepção de rigor como um tratamento estrito com os educandos, Freire sugere que essa rigorosidade reside na autodisciplina do educador. O professor deve ser uma figura que não apenas alimenta a curiosidade dos estudantes, mas que também possui uma inerente sede de conhecimento. Ou seja, não se trata de possuir todas as respostas, mas de encorajar perguntas, abrindo caminho para novas interpretações em conjunto com seus aprendizes. A responsabilidade do professor não se limita a transmitir informações; ele tem a missão de ensinar os estudantes a pensar de maneira crítica, direcionando-os ao que Freire (1997a) chamava de “pensar certo”.

Foi durante a realização do Grupo Focal, ao contextualizarmos sobre a importância da pesquisa na área da educação, que pudemos vislumbrar a aplicabilidade prática desse rigor metódico do qual falava Freire (1997a). Ao explorar a relevância da pesquisa no campo educacional, foi trazido à tona o tema emergente do autismo e o crescimento notável em sua incidência nos tempos recentes, ao passo que Ícaro sentiu-se confortável para expor que na última visita realizada por sua esposa, a mesma havia informado que sua filha havia sido diagnosticada: “Acabamos de descobrir que a minha filha de 4 anos é autista. Minha esposa teve aqui na última visita, levou nossa menina no médico e ele falou. A gente sempre soube que ela era diferente”.

Foi somente em uma aula de biologia que ele pôde ter mais informações sobre autismo, embora inicialmente tenha confundido com a síndrome de Down. A Cientista da Natureza, sua professora, lembrou essa interação em sua entrevista: “Ele trouxe questionamentos sobre autismo e acabou mesclando com síndrome de Down. Expliquei sobre trissomia e genes, esclarecendo suas dúvidas”. A profissional, com sensibilidade, garantiu a precisão das informações. Relata também que ao se deparar com a curiosidade e necessidade de Ícaro, percebeu que era fundamental aprofundar-se em pesquisas sobre o tema, já que o mesmo é de

natureza complexa e está em constante evolução. Ela afirmou: “Isso me impulsionou a pesquisar mais. O tema é recente e multifacetado. Tenho a responsabilidade de transmitir informações corretas que possam ajudá-lo a entender melhor”.

A dinâmica da relação professor e estudante em ambientes carcerários é profundamente complexa, sendo atravessada por múltiplas camadas de poder, confiança e vulnerabilidade. Como apontado anteriormente, é comum que os indivíduos em prisões se resguardem e evitem compartilhar detalhes pessoais como uma estratégia de proteção. O sistema carcerário é, em sua essência, um espaço que limita a liberdade e privacidade dos indivíduos, fazendo com que muitos presos construam barreiras emocionais e evitem se expor.

No entanto, o relato da interação entre Ícaro e a Cientista da Natureza nos mostra que, mesmo dentro deste contexto, momentos de confiança genuína e conexão humana podem surgir. A curiosidade e a necessidade de Ícaro em entender mais sobre autismo, ainda que inicialmente confundido com a síndrome de Down, revela uma abertura por parte dele, um momento de vulnerabilidade e confiança. É possível que ele tenha percebido no ambiente educacional, e particularmente na figura da professora, um espaço seguro, um refúgio dentro da dura realidade prisional, onde ele poderia se permitir ser mais autêntico, trazendo suas inquietações pessoais à tona.

Além do mais, questões que envolvem aspectos íntimos que geram comoção, como mencionado, podem ser mais fáceis de serem compartilhadas porque tocam em nossa humanidade. A empatia gerada por esses momentos pode criar pontes de confiança entre educador e educando. A reação da professora, de buscar se aprofundar em pesquisas sobre o tema para transmitir informações precisas, mostra seu comprometimento e sensibilidade, reforçando esse laço de confiança, nos levando a refletir sobre a natureza das relações dentro da prisão, pois embora seja verdade que muitos presos evitem compartilhar suas histórias pessoais por medo ou proteção, isso não significa que estas histórias sejam completamente inacessíveis. A depender do assunto e do contexto, essas barreiras podem ser momentaneamente derrubadas, permitindo que verdadeiras conexões humanas se estabeleçam.

É provável que dentro das salas de aula em prisões, exista um potencial singular para esses momentos onde os presos não são apenas vistos como criminosos perigosos ou como delinquentes (FOUCAULT, 2014), mas como seres humanos com histórias, desafios e aspirações e neste panorama, podemos compreender que os conhecimentos adquiridos pelo educando ecoam muito além de sua esfera individual. Imaginemos, por exemplo, a situação da esposa de um preso, criando sozinha uma filha autista sem o apoio diário do parceiro. Certamente, os desafios são inúmeros. Contudo, se esse parceiro, ainda que preso, estiver bem

informado e orientado sobre o autismo, ele pode oferecer suporte emocional e até mesmo orientações práticas à esposa durante suas visitas, promovendo um ambiente mais saudável e compreensivo para a criança.

O slogan feminista que considera a ideia de que “o pessoal é político” parece encontrar lugar aqui, onde as experiências pessoais não são meramente questões individuais, mas moldadas e sustentadas por sistemas políticos e sociais mais amplos. Foucault (1979) exemplifica brilhantemente a questão, à medida que observa que qualquer ato, seja ele minúsculo e pessoal, interliga-se a uma teia mais ampla de relações e impactos sociais. Em uma sociedade, quando um indivíduo - aceito socialmente ou não - é beneficiado pelo conhecimento, essa onda de influência se espalha potencialmente, melhorando a vida de muitos. A educação, portanto, não é apenas um ato de transmitir informações, mas uma prática social que se dá nas relações que as pessoas estabelecem entre si, que podem gerar transformações sociais.

A profissional em questão, mencionou ainda seu ensino sobre “as vitaminas e sais minerais” enfatizando que sempre procura trazer a importância de entender o que se está consumindo. Logo, não se trata apenas de uma lição de biologia, mas um exemplo claro da aplicabilidade da pedagogia freiriana de “leitura do mundo”, incentivando os estudantes a utilizarem o aprendizado à sua realidade concreta, fazendo melhores escolhas alimentares.

A Guardiã das Palavras, relatou sua experiência com charges e a interação das linguagens verbal e não verbal. Disse que seus educandos acusaram a personagem de ser “fofoqueira”. Isso nos apresenta uma rica dinâmica de aprendizado, pois as charges são instrumentos visuais frequentemente carregados de sátira e crítica social, sendo veículos poderosos para a mediação do conhecimento, pois oferecem aos estudantes um espelho reflexivo do mundo ao seu redor. Os estudantes foram capazes de interpretar, reagir e estabelecer diálogos com os materiais didáticos de forma ativa e crítica. Esse tipo de retorno é vital para o professor, pois sugere que os estudantes estão engajados e fazendo conexões relevantes.

Durante a escuta dos entrevistados ficou evidente que a interação nas aulas da EJA na Penitenciária Sul, a despeito de todas as dificuldades encontradas, e que são várias, valoriza a crítica, o diálogo, a conexão com a realidade e o compromisso genuíno com a busca do conhecimento verdadeiro e transformador, ou seja, respeita a abordagem de rigor metódico que o profissional de educação precisa apresentar em suas práticas diárias.

Quando Freire (1997a) fala de “rigor metódico”, ele está se referindo à necessidade de uma abordagem sistemática, coerente e disciplinada ao processo de ensino-aprendizagem. Uma abordagem menos formal e mais humanista, não uma aplicação rígida e inflexível de regras.

Em vez disso, é uma forma de se aproximar do conhecimento de maneira crítica, questionadora e, ao mesmo tempo, estruturada o que foi evidenciado na escuta dos entrevistados e que, portanto, parece ocorrer naturalmente nas salas de aula da Penitenciária Sul, ainda que com sérias e preocupantes restrições de outras ordens.

Para concluir cabe dizer que, os depoimentos não apenas evidenciam a aplicação do rigor metódico por parte dos professores (relação teoria e prática, criticidade, valorização das histórias pessoais), como também demonstram uma profunda sensibilidade e comprometimento para com a educação de seus educandos. Eles reconhecem a singularidade e complexidade de ensinar na prisão e de forma magistral, adaptam suas abordagens pedagógicas para garantir que a “rigorosidade metódica” de Freire (1997a) seja uma realidade viva, confirmando sua centralidade nas práticas da EJA nesta instituição, portanto, tal preceito aproxima-se das práticas adotadas na Pedagogia Freiriana.

6.1.3 Subcategoria 3 - Ética e Disciplina na Perspectiva Freiriana

No início deste estudo, os conceitos de ética e disciplina foram considerados de forma separada, seguindo uma abordagem convencional de organização do conhecimento. No entanto, à medida que avançamos nesta pesquisa e analisamos as entrevistas no contexto da vida no cárcere, tornou-se evidente que esses conceitos estão profundamente entrelaçados e, em muitos casos, indissociáveis. As narrativas dos docentes e estudantes na prisão, frequentemente destacaram a íntima relação entre disciplina e ética, sugerindo uma interdependência fundamental entre elas.

Ao relacionar esses conceitos, cabe considerar os escritos de Aristóteles (1991), que caracteriza ética como sendo o estudo do caráter humano e a busca por uma vida virtuosa e boa. Ele concebeu a “eudaimonia”, frequentemente traduzida como “felicidade” ou “realização plena”, como o objetivo supremo da existência humana, argumentando que essa busca não se limitava a prazeres efêmeros, mas sim à realização do potencial humano mais elevado.

Nessa visão aristotélica, a virtude é adquirida por meio da prática constante e do desenvolvimento de hábitos virtuosos. O hábito, portanto, desempenha um papel fundamental na formação da virtude, tornando-a uma parte intrínseca do caráter humano.

No ambiente prisional, onde os indivíduos são levados devido à quebra de regras sociais, a promoção de bons hábitos requer, num primeiro momento, muito empenho e disciplina, pois propicia uma estrutura para a reabilitação e a internalização de valores éticos.

Freire (2021b), apesar de não destacar explicitamente a ética e a disciplina em sua pedagogia, revela influência indireta das ideias aristotélicas em sua abordagem educacional. A análise profunda do conceito aristotélico de ética pode lançar luz sobre a fundamentação das ideias de Freire, especialmente quando se considera o contexto prisional. Portanto, ao considerar a educação como prática de liberdade, é incontornável abordar a relação entre disciplina e ética, reconhecendo a importância do autocontrole, da autodisciplina e da capacidade de resistir a impulsos e paixões prejudiciais, como parte do caminho para a sabedoria e a virtude.

Ao analisar as falas dos estudantes presos sobre ética e disciplina, nota-se novamente, a dificuldade em expressar de maneira objetiva, seus pensamentos, ainda mais sobre um tema que exige uma certa introspecção e reflexão, sendo este um bom medidor das limitações culturais e educacionais desses indivíduos. Esta dificuldade pode ser observada não apenas na organização da expressão, mas também na hesitação em concluir os pensamentos.

Dimas iniciou dizendo saber o que seria ética: “Claro, eu vi um curso lá que o rapaz fez de coisa financeira”, fazendo uma associação imediata com um curso sobre finanças. Esta ligação sugere uma possível compreensão da ética como algo relacionado à honestidade. No entanto, a resposta parece indicar que ele não possui uma compreensão aprofundada do conceito de ética.

A resposta de Paulo é ainda mais hesitante e fragmentada: A gente está aqui, eu acho. Eu estou lendo ali, mas eu estou pensando uns negócios, mas... mais assim, de ética ali”. Suas pausas indicam uma luta interna para formular uma resposta coerente. Ele pode estar tentando se apropriar do conceito enquanto fala. A Pedagogia de Freire (2021b) vê a educação como um diálogo constante, enfatiza a importância da construção coletiva de significados (GADOTTI, 1996). Paulo parece estar em meio a essa construção.

A fala de Ícaro reflete uma fala mais contextualizada de ética: “Ética, eu gosto de pensar que cada coisa tem a sua ética, tipo ele fala da empresa, né? A ética da empresa tem que fazer. E a cadeia tem a ética da cadeia também, mas você vai ter que conferir. Eu acho que a cadeia tem a ética, porque pra tu viver em um lugar que você está em 8 ou 10 (pessoas). Na minha cela é 6. Então você não vai mexer nas coisas do outro, da outra pessoa. Não né.”.

Ao mencionar a “ética da cadeia” Ícaro destaca a necessidade de respeitar o espaço e os pertences dos outros, especialmente em um ambiente onde os indivíduos estão confinados em espaços apertados. Esta noção de ética está alinhada com os princípios levantados por Levinas *apud* Melo (1985), que vê a ética como um reconhecimento e uma resposta à alteridade.

Essa noção do “outro” não envolve apenas a percepção e a compreensão das diferenças, mas também uma postura ética de reconhecimento e valorização. É uma postura oposta à tendência natural de homogeneizar ou categorizar o que é diferente, reduzindo “o outro” a meras generalizações ou estereótipos (LEVINAS *apud* MELO, 2003).

Considerando a vida de um preso alocado na Penitenciária Sul. A ética pode se manifestar em ações aparentemente simples, como respeitar o espaço e os pertences de outro colega de infortúnio, sendo a disciplina, ferramenta que garante esse respeito mútuo, especialmente nesses ambientes, onde a convivência é forçada e o espaço é limitado. Adotar uma postura disciplinada, neste caso, é uma maneira de reconhecer a alteridade, a humanidade do outro, mesmo em um ambiente que frequentemente despersonaliza.

Ícaro acrescentou ainda que: “Se eu tiver que escolher entre a ética da cadeia e da polícia, eu escolho a da cadeia”. Através dessa declaração podemos considerar que Ícaro apresenta uma certa contraposição de valores, além de uma desconfiança nas Instituições, apontando e reconhecendo sistemas normativos não formais que moldam e regulam a vida dos presos nesses espaços. Apresenta também um certo posicionamento frente a um tema complexo que requer criticidade.

Em relação aos professores, todos os entrevistados informaram que entendem a ética como a busca por ser, nas palavras do Atleta da Sabedoria, “uma pessoa correta”, um profissional coerente em suas práticas e que respeite seus educandos, buscando auxiliá-los da melhor forma possível, em suas demandas educacionais. Para todos, ser ético enquanto educador na Penitenciária Sul, requer o exercício e uma certa disciplina em sala de aula e, ao mesmo tempo, criar um ambiente propício ao aprendizado. Significa também trabalhar em colaboração com a administração prisional, garantindo que as práticas educacionais estejam alinhadas com as diretrizes de segurança, sem, contudo, comprometer a integridade e objetivos da educação. Ou seja, é uma tarefa extremamente difícil.

Os docentes mencionaram ainda que jamais foram desrespeitados e sempre foram tratados com certa deferência por parte dos estudantes, o que sugere a presença de disciplina além de uma conduta ética nas salas de aula.

Ao considerarmos uma penitenciária que abriga em seu interior, aproximadamente 1000 homens, muitos dos quais cometeram delitos de graves a ponto de serem alocados em uma instituição de alta segurança, é imprescindível compreender a relevância da ordem e disciplina. Em geral, indivíduos com penas menores cumprem suas sentenças em presídios. Sem um nível adequado de disciplina, tornar-se-ia impossível lecionar nesse ambiente, pois o profissional estaria sempre preocupado com sua segurança. Existe a necessidade de uma certa ordem das

coisas. Justifica condutas. A ausência de disciplina transformaria esse ambiente em um lugar caótico e inseguro. As pessoas que lá estão, já foram presas por não seguirem as regras sociais, o que nos poderia fazer pensar que seguiriam lá dentro, se não fosse assim imposto? Portanto, é necessário entender que defender uma educação enquanto prática de liberdade em uma prisão, não significa advogar por uma “liberdade anárquica”, que em nossa visão não é emancipatória, pois manteria os indivíduos “presos” em comportamentos primitivos, violentos e não civilizados. Freire (1997a, p. 118) corrobora ao declarar: “A liberdade sem limite é tão negada quanto a liberdade asfixiada ou castrada”.

Nesse sentido, não resta outra alternativa que não seja a de reconhecer a “Disciplina” enquanto mantenedora e garantidora da ordem e, por extensão, de todos os demais direitos assegurados às pessoas presas no Brasil, como o acesso a uma educação verdadeiramente transformadora, capaz de promover a reconstrução identitária dos indivíduos, conduzindo-os para além da mera condição de transgressores. Desse modo, é essencial que a segurança não se configure enquanto um obstáculo, um empecilho que a Educação esbarra quando pretende adotar novas práticas pedagógicas. No contexto carcerário, é urgente e necessário, revisitar e atualizar certas crenças e práticas, a fim de evitar essa cacofonia existente entre as áreas da Segurança e da Educação.

Ao analisar o exercício da disciplina no contexto específico das aulas na penitenciária, os relatos de todos entrevistados convergem para uma compreensão singular: a disciplina, em sua essência tradicional e impositiva, não se faz explicitamente presente. Esta ausência, contudo, não denota a falta de ordem ou respeito, mas sim aponta para uma atmosfera de entendimento mútuo. Tal fenômeno pode ser entendido à luz das ideias de Freire (2021b), que defende em sua pedagogia que “a autoridade docente não se reduz à autoritarismo (FREIRE, 1997a, p. 117). Dentro desta visão, a relação educativa transcende a mera imposição de normas, aproximando-se de uma interação dialógica em que ambas as partes se reconhecem e se valorizam. Em outras palavras, para Freire (1997a), o verdadeiro ensino não decorre da imposição, mas de uma relação de confiança e diálogo.

Nesse sentido, podemos considerar abordar ética e disciplina sob dois aspectos: o primeiro deles seria considerá-las em um contexto mais amplo, em que a educação estivesse inserida enquanto parte de um todo, não analisando apenas o campo da educação. Nesse panorama, a disciplina é imposta e a ética pode, por vezes, distanciar-se de sua essência mais pura e autêntica.

Freire (1997a) deixa claro que o docente deve se comprometer em trabalhar com a ética, na direção de que devemos educar para a ética, no compromisso de ampliar a consciência crítica

do estudante, tirando-o da alienação. É refletir sobre a realidade, é dar espaço na sala de aula para ampliar a consciência do outro, como sujeito transformador da sua vida e da sociedade. A ética aqui colocada é com o compromisso de formar uma sociedade que saia da alienação.

Porém, como pontuado por Foucault (1979), as estruturas de poder permeiam diversas esferas da sociedade, moldando comportamentos e normas. Assim, o que é compreendido como “ético” em determinados contextos pode estar mais atrelado a uma conformidade disciplinar do que a princípios intrinsecamente éticos. Nesse contexto, as noções de virtude e comportamento ético podem não ser internalizadas conscientemente, e a resposta predominante é a simples obediência à disciplina.

Por outro lado, ao considerarmos o exercício da disciplina e da ética em um cenário no qual a segurança não é o principal foco, podemos perceber que a disciplina pode atuar como um guia para comportamentos éticos, sem necessidade de imposição explícita. Os estudantes presos, por exemplo, entendem a importância de respeitar os professores e estabelecem relações baseadas em valores e princípios. Nesse contexto, não há a presença constante da figura do policial mediando essa relação, uma vez que a disciplina existe de forma intrínseca, mas é a ética que prevalece e orienta as interações. É exatamente nesse ponto que os conceitos de “Ética e Disciplina” parecem se tocar.

No entanto, Freire (1997a) deixa claro que o docente deve se comprometer em trabalhar com a ética, na direção de que devemos educar para a ética, no compromisso de ampliar a consciência crítica do estudante, tirando-o da alienação. É refletir sobre a realidade, é dar espaço na sala de aula para ampliar a consciência do outro, como sujeito transformador da sua vida e da sociedade. A ética aqui colocada é com o compromisso de formar uma sociedade que saia da alienação.

Ao investigar a prática específica da EJA na Instituição em foco, nota-se uma manifesta aproximação destes conceitos. Na Penitenciária Sul, a ética e a disciplina, embasadas na dialética, aparecem de forma orgânica, através de um ambiente onde educandos e educadores se reconhecem e se valorizam reciprocamente, sem a necessidade da imposição explícita dos regramentos legais.

6.2 CATEGORIA 5 – DISTANCIAMENTOS

6.2.1 Subcategoria 1 – Valorização Cultural dos Educandos

Ao analisarmos a valorização da cultura dos educandos no intuito de ser uma “porta de entrada”, um acesso a obtenção de maiores conhecimentos, há que se reconhecer o desconhecimento dos docentes, quanto as experiências vividas pelos estudantes presos.

Adorno (1993), frequentemente destaca como o sistema penal brasileiro é permeado por desigualdades onde determinadas populações, especialmente os jovens, pobres e negros, são desproporcionalmente criminalizadas e encarceradas. Porém, ainda que exista um público específico que lota as cadeias de todo o país, “estar preso” é uma condição, não uma identidade. Não é sobre “ser preso”, ou ao menos não deveria existir um perfil de preso, ou a pergunta de “quem é o preso no Brasil”, ainda que isso soe muito coerente como forma de reconhecer os problemas históricos e sociais que desembocaram na situação atual. Estar preso, é sempre uma condição circunstancial, não uma essência ontológica (TUGENDHAT; WOLF, 1997). Porém, em se tratando especificamente do Brasil, essa não parece ser uma afirmação completamente verdadeira. No entanto, para fins teóricos, é fundamental adotarmos uma abordagem de modo a não analisar somente um perfil estereotipado, mas considerarmos a pessoa presa, enquanto alguém que “está” e não “é”.

Uma vez superada a questão, cabe considerar também que na perspectiva de Goffman, (1961), as instituições totais – como as prisões – procuram despersonalizar os indivíduos, desvinculando-os de sua identidade anterior. A partir deste ponto, compreende-se a complexidade de se respeitar a cultura do educando dentro de um ambiente que, por definição, procura suprimir sua individualidade.

Entretanto, há que se considerar também que, para além da despersonalização imposta, a vida da prisão exige cautela por parte de seus habitantes. Nesse sentido, as experiências que antecederam o cárcere, via de regra, são mantidas em apartado, como forma de proteção. Afinal, expor seus gostos pessoais, a identidade de seus familiares, suas origens, experiências e a maneira com que enxerga o mundo a sua volta, pode ser perigoso em uma cadeia.

Assim, a prisão se torna uma zona de silêncio sobre certos assuntos. Este código de silêncio autoimposto, sugere que os presos, conscientemente ou não, reforcem a divisão entre o que é vivido e o que é falado - “frente” e “bastidores” (GOFFMAN, 1981) -, mantendo certos tópicos fora das conversas na sala de aula. E não dá para julgá-los ou tentar convencê-los, pois não parece estar de um todo errados.

Ao refletir sobre a fala de Ícaro: “Não falamos muito sobre a gente, não é assim. Na sala temos uma coisa, mas na verdade a gente pode brigar, na vida” podemos considerar que o cotidiano carcerário é caracterizado por conflitos e tensões que não são expressas ou discutidas abertamente em ambientes formais, como a sala de aula.

Ícaro traz outra questão: “o cara que é estrupa, que faz isso, faz aquilo e no fim, tipo tem dinheiro, tem condição, ele está respondendo na rua e não vai preso por isso”, sugerindo que no Brasil, aqueles com recursos financeiros têm meios de escapar das consequências de seus atos, enquanto outros, sem tais recursos, acabam sendo punidos. A injustiça percebida é palpável e, conforme Ícaro sugere, é “melhor não falar” sobre isso. Novamente nos voltamos aos estudos desenvolvidos por Adorno (1993).

Porém, podemos considerar que o “não falar” sobre isso, conforme sugerido por Ícaro, possa ser sim, uma forma de autopreservação, dada a natureza potencialmente perigosa de tais discussões em um ambiente prisional, mas também pode ser interpretado como um reflexo da desesperança, uma aceitação tácita de um sistema percebido como imutável. É um desalento. Uma sensação de impotência diante da vida.

Dimas, por sua vez, reitera esse sentimento de injustiça ao questionar: “Não, isso dá ruim pensar nisso, porque... Será que se eu tivesse uma outra condição financeira, se fosse diferente, eu estaria aqui?”. Refletindo sobre questões sociais e como a condição econômica de um indivíduo influencia diretamente a probabilidade de ser preso ou não. Tal reflexão revela também a consciência aguda que os presos têm das desigualdades sociais e de como elas se refletem dentro das paredes da prisão.

Nesse sentido, cabe novamente, o aporte nos estudos de Adorno (1993) que explora o assunto da seletividade do sistema penal e suas implicações para a justiça social, evidenciando a anos, que a justiça, em muitos aspectos, ainda é um privilégio de poucos no Brasil. A conscientização sobre essa seletividade e a necessidade de reformas, são determinantes para a construção de um sistema verdadeiramente justo e equitativo.

Encerrando o assunto no grupo focal, Dimas apresenta: “Mas na sala não vai falar sobre isso. Nunca” e reforça a necessidade de manter certos tópicos, especialmente aqueles que tocam em feridas profundas, fora das conversas do espaço da aula.

Uma vez encerrado o assunto, optamos por abordá-lo sob outro enfoque ao perguntarmos sobre a realização de apresentações de trabalhos escolares, ao passo que Paulo informa não ser uma prática nas aulas, pois não têm acesso a livros para pesquisa. Os professores confirmaram essa afirmativa do estudante. Tal dado reflete a falta de recursos e apoio a educação nesse contexto. Vez que a importância da pesquisa no processo de ensino será

abordada em tópico subsequente, registramos somente que não são realizados trabalhos escolares, o que poderia levar a ampliação e valorização da cultura do estudante, caso fosse uma prática recorrente. O fato de não ter acesso a outros materiais de pesquisa, é mais um argumento para justificar os estudos de Foucault (2014) que as prisões atuam no sentido de isolar as pessoas presas do mundo exterior.

Entre todos os preceitos analisados, esse foi de longe, o que obtivemos menor retorno de respostas. O que por si só, já responde a muitos questionamentos em relação a sua aplicabilidade prática, indo de encontro a dinâmica freiriana, que destaca a importância da cultura do educando como uma parte inalienável de sua identidade (FREIRE, 1997a). A negação dessa cultura é equivalente à negação da própria existência do educando, forçando-o a não valorizar sua cultura, história de vida e experiências vividas, cabe a ele se conformar a uma visão de mundo que não é sua. Não se comunica com a sua, porque não a reconhece.

No tocante aos professores, cabe o grifo a fala da Cientista da Natureza, que aponta uma certa alienação dos conteúdos ensinados ao mencionar que muitas vezes se esgotam os tópicos do “bloco 7” e resta a incerteza sobre o que ensinar: E essas duas últimas semanas eu chegava lá na sala e dizia assim, o que eu vou trabalhar amanhã? Meu Deus do céu, eu já trabalhei tudo, tudo que era referente a esse bloco. Esta citação revela que, frequentemente, a valorização do conteúdo programático/ formal que desconsidera o conteúdo procedimental e atitudinal da realidade vivida pelos educandos, tornando o aprendizado algo distante e, por vezes, inacessível.

Em contraponto, o Atleta da Sabedoria traz: A gente fala sobre futebol. O Ícaro ficou dois meses na cela dele sem televisão. Mas eles assistem reportagens. E daí eles falam: Ah, olha, professor. Série B, né?”. Demonstrando que descobriu uma ponte para o engajamento dos estudantes e que pode servir como ponto de apoio para a exploração de mais conceitos.

Porém, é alarmante notar que os educandos, quando questionados sobre o que aprendem nas aulas, informaram que não apresentaram trabalhos e não conseguiram discorrer sobre os tópicos ensinados, sugerindo que o conteúdo não foi significativo, pois não apreenderam os ensinamentos, talvez por que se mostrem distantes da sua realidade e da sua cultura.

Em suma, a valorização cultural do educando não é acessada pelo Professor, estando distante do cotidiano das aulas desenvolvidas pela EJA na Penitenciária Sul, fica evidente o distanciamento do que preconiza a Pedagogia Freiriana, sendo necessário repensar essa prática, e encontrar alternativas que atendam as especificidades da prisão, pois, ignorar a cultura e a realidade dos educandos é falhar em fornecer-lhes uma educação que pode, de fato, ser transformadora.

6.2.2 Subcategoria 2 - A Importância da Pesquisa no Processo de Ensino

As falas de Ícaro, Paulo e Dimas revelam uma realidade educacional restrita, onde a possibilidade de acesso a materiais didáticos e de estudo é limitada, impactando diretamente na capacidade de aprendizado e na consolidação dos conteúdos ensinados em sala de aula.

Conforme preconiza Freire (2021b), a educação não pode ser um ato unilateral de depósito. Porém, sem os recursos necessários, o processo educacional corre o risco de limitar-se a uma transmissão unilateral e descontextualizada de informações. Freire (2021b, p. 54) acrescenta ainda que: “Ninguém educa ninguém, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Sem a disponibilidade de materiais adequados, essa mediação pelo mundo torna-se comprometida, e o processo educativo não alcança seu potencial pleno de transformação e conscientização.

Ícaro menciona: “Ah não, não tem acesso à livro para fazer pesquisa” e sem acesso a materiais de estudo, os educandos não podem aprofundar seus conhecimentos. Eles são privados da oportunidade de serem sujeitos ativos em sua jornada educacional, pois a falta de acesso a materiais de pesquisa não apenas limita o repertório, mas também impede que ele exercite sua capacidade crítica, sua habilidade de questionar e refletir sobre o mundo (FREIRE, 1997a).

A pesquisa permite que os educandos não sejam meros receptores de conhecimento, mas agentes ativos na construção de sua aprendizagem. Como Freire (1997a) defende: “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Sem os meios para investigar e explorar, os estudantes são negados dessa possibilidade.

A pedagogia de Freire (2021b) é, em sua essência, uma pedagogia do questionamento. A pesquisa viabiliza esse questionamento. Ela abre caminhos para o pensamento crítico, para a curiosidade epistemológica que Freire tanto valorizava. Porém, acreditamos não ser necessário exemplificar nesta etapa do estudo, a indissociabilidade entre pesquisa e ensino, visto que a relação entre ambas é de tal maneira entrelaçada que uma é concebivelmente inerente à outra.

O conhecimento é acumulativo, uma construção contínua e interdependente. Em outras palavras, o saber se expande e se desenvolve com base no que foi previamente estabelecido. Cabe lembrar uma frase atribuída a Isaac Newton “Se eu vi mais longe, foi por estar de pé sobre ombros de gigantes”. Assim, cada descoberta, cada entendimento, se ancora no que veio antes.

Paulo relata uma restrição significativa ao dizer que os cadernos e materiais escolares ficam confinados na sala de aula, sem que seja possível levá-los para suas celas, acrescentando que: “antes eu podia trazer um livro, pelo menos um caderno, alguma coisa pra nós estudar dentro da cela”. Freire (1997a) defende que a educação deve ser dialógica e contextualizada, partindo do universo vivencial do educando.

Essa limitação manifesta-se em comentários como o de Dimas, que pontua: “E aí a gente não pode fazer tarefa e as vezes o que aprende em uma aula, já esquece na outra”, expondo um desafio dessa contextualização, dado que sem a oportunidade de revisão e prática fora da sala de aula, o aprendizado se torna efêmero.

Silva (2003) corrobora essa perspectiva ao argumentar que o aprendizado dos estudantes é multifacetado e não se restringe apenas a aspectos formais. Na fala de Ícaro: “Se tivesse tipo os livros que igual na escola, às vezes, né? Na escola nós leva pra casa, pra estudar, ler, aprender as coisas”. O estudante sinaliza a importância desse processo interativo e contínuo de aprendizado, que não se limita apenas ao espaço físico da sala de aula.

Em relação à justificativa dessa restrição, os relatos dos docentes são uníssonos: os estudantes não podem levar consigo seus materiais escolares. O trânsito de objetos no ambiente prisional é rigorosamente controlado. Uma possível interpretação para tal medida, pode ser a tentativa de minimizar os procedimentos de revista e, conseqüentemente, a carga de trabalho dos policiais penais, visto que a circulação de objetos adicionais, mesmo que didáticos, pode demandar mais inspeções. Neste sentido, ao restringir a circulação de materiais didáticos, a administração prisional, intencionalmente ou não, pode estar tentando simplificar e tornar mais eficiente o processo de revista. Esta restrição, embora não embasada em qualquer norma regulatória formalizada, tornou-se uma prática comum, e os motivos, ao que tudo indica, são eminentemente pragmáticos.

No entanto, a ausência de uma regulamentação formal referente a essa prática sugere que tais medidas podem ser mais discricionárias do que institucionais. Isso levanta questões pertinentes sobre a primazia da segurança em relação à educação dentro do sistema prisional e a necessidade de equilibrar essas duas demandas. Afinal, a educação, mesmo em ambientes carcerários, é um direito fundamental e um meio potencial de reabilitação e reintegração à sociedade.

Nossa investigação revela então, que a prática de pesquisa, reconhecida em ambientes educacionais convencionais como uma ferramenta valiosa de aprofundamento e consolidação do aprendizado, encontra barreiras significativas no cenário educacional da Penitenciária Sul. Não se trata, porém, de uma negligência ou falta de visão por parte dos educadores ou

desinteresse dos educandos. Pelo contrário, os docentes têm plena consciência da importância da pesquisa no processo educativo enquanto os estudantes lamentam o fato de não conseguirem acesso a livros. A questão reside, principalmente, nas características inerentes ao ambiente prisional, onde a circulação de materiais e a acessibilidade a recursos externos são rigorosamente controladas em nome da segurança.

Esta constatação nos leva a refletir sobre o dilema enfrentado pelas instituições prisionais: como equilibrar as demandas de segurança com a necessidade de proporcionar uma educação emancipatória, que vá além da simples transmissão de conteúdos? A tarefa de desvendar essa resposta é complexa e não admite soluções simplistas. Ela exige um diálogo contínuo e multidisciplinar que envolva educadores, administradores prisionais, legisladores e a sociedade em geral. Este debate se torna ainda mais vital quando consideramos que a educação dentro dos muros prisionais não pode e não deve reduzir-se a um gesto simbólico ou a um cumprimento burocrático de requisitos mínimos. Pelo contrário, ela deve ser encarada como um poderoso vetor de transformação pessoal, um meio pelo qual as pessoas encarceradas podem adquirir novas perspectivas e habilidades que são fundamentais não apenas para o seu desenvolvimento individual, mas também para a construção de uma comunidade mais justa e segura. Assim, enfrentamos o desafio de garantir que o ensino oferecido nas prisões seja de fato um canal efetivo para a mudança, a esperança e o progresso humano.

No aspecto específico abordado, percebe-se um distanciamento dos princípios da Pedagogia Freiriana, fundamentos essenciais da educação de Jovens e Adultos no país. É necessário buscar estratégias inovadoras que viabilizem a pesquisa e o aprendizado profundo, sem comprometer a integridade e a segurança do ambiente prisional. Esta é uma tarefa desafiadora, mas que tem o potencial de redefinir o papel da educação nas prisões, elevando-a de mera formalidade a um pilar central de reabilitação e crescimento pessoal.

6.3 DEMONSTRATIVO DA SITUAÇÃO EDUCACIONAL ATUAL - APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS

Para fins pedagógicos e na tentativa de avaliar o alinhamento das práticas educativas da EJA na Penitenciária Sul à luz da Pedagogia Freiriana, foi realizado uma espécie de demonstrativo que sintetiza a situação educacional atual da Penitenciária Sul.

A seguir (Quadro 2), apresentamos os resultados, buscando compreender de forma clara e concisa quais áreas da prática pedagógica estão em sintonia com a perspectiva emancipatória e quais necessitam de revisão e realinhamento.

Quadro 2 – Demonstrativo das Aproximações e Distanciamentos

Aproximações: Humanização das Relações (Práxis e Dialogicidade): Alinhamento confirmado. Rigorosidade Metódica do Professor: Alinhamento confirmado. Ética e Disciplina na Perspectiva Freiriana: Alinhamento confirmado. Total: 3 aproximações Distanciamentos: Valorização Cultural dos Educandos: Desalinhamento confirmado. A Importância da Pesquisa no Processo de Ensino: Desalinhamento confirmado. Total: 2 distanciamentos Saldo Pedagógico: Total de aproximações à Pedagogia Freiriana: 3 Total de distanciamentos da Pedagogia Freiriana: 2 Diferença: +1 para aproximações

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Resultado: A prática educativa da EJA na Penitenciária Sul apresenta um saldo positivo de aproximação à Pedagogia Freiriana, com 3 aspectos alinhados e 2 aspectos divergentes.

Tal demonstrativo foi concebido categorizando as práticas que se aproximam e as que se distanciam dos princípios Freirianos.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo investigou a forma como as aulas de EJA se desenvolvem na Penitenciária Sul de Criciúma, em Santa Catarina, destacando as semelhanças e diferenças em relação a fundamentos selecionados da Pedagogia Emancipatória. Entendendo a capacidade da educação de transformar a realidade social, esta pesquisa teve como propósito fornecer embasamento para a seguinte indagação: Em que medida a Pedagogia Emancipatória se faz presente no dia a dia das aulas da EJA na Penitenciária Sul/SC?

Para responder a esse questionamento, o foco foi determinar a aplicabilidade desses princípios nas salas de aula da Unidade em questão. Dada esta abordagem, torna-se relevante reexaminar os objetivos específicos alcançados em cada capítulo, assim como abordar as limitações da Pesquisa, sugestões e apontamentos para estudos futuros relacionados ao tema, os quais serão aprofundados nos próximos tópicos.

7.1 OBJETIVOS ALCANÇADOS

O *capítulo 1* iniciou com uma exploração histórica, buscando compreender o contexto no qual as prisões emergiram. Consideramos os estudos de Foucault (2014), que compreendem a origem das prisões - não somente como instituições destinadas a confinar e punir criminosos-, mas também como mecanismos de disciplina e controle dentro do contexto mais amplo do nascente capitalismo industrial. À medida que a burguesia consolidava sua influência, a sociedade começou a requerer sistemas eficazes para moldar seus cidadãos conforme as exigências específicas deste novo modo de produção, surgindo assim, as prisões.

Nesse sentido, a prisão, emerge - não apenas como uma resposta à criminalidade-, mas como parte de um sistema mais amplo de controle e disciplina que abrange várias instituições, incluindo fábricas e escolas. A finalidade desses espaços não era apenas de isolar ou educar, mas, modelar o indivíduo para se adequar e atender as demandas do sistema capitalista. Esta perspectiva nos permite ver a prisão como uma ferramenta que, em sua essência, tem a função de “corrigir” desvios, no sentido comportamental, adaptando os indivíduos às necessidades de um mercado em constante evolução. Estas constatações nos levaram por uma evolução temporal, onde identificamos além desse contexto social e histórico, as nuances e transformações pelas quais o sistema penitenciário passou no decorrer dos tempos. Com isso, nos debruçamos sobre uma segunda interrogação, ponderando sobre como o processo educacional foi gradualmente implementado nas prisões, culminando nas práticas atuais.

Estas reflexões, naturalmente, conduziram-nos para os desdobramentos dessa implementação da educação, e evidenciam os desafios enfrentados ao longo do tempo, bem como as alternativas criadas para superá-los. Dada a complexidade do ambiente prisional, a EJA, enquanto política pública, desponta como uma ferramenta vital na promoção da educação em tais espaços, levando-nos a considerar as bases legais que sustentam e orientam as práticas educacionais no cárcere.

O texto demonstrou ainda que legislação que embasa a prática da Educação de Jovens e Adultos no sistema prisional revela-se fragmentada e, em muitos momentos, incongruente, pois muito embora tenhamos um corpus legislativo sobre o tema, este parece ser constituído de maneira esparsa, evidenciando falta de linearidade e coesão entre seus dispositivos. Observa-se uma notável desarticulação entre as áreas de segurança e educação, o que sugere que as normativas não foram elaboradas considerando as especificidades e demandas intrínsecas de cada setor.

Esse caráter descontínuo da legislação acarreta em um desafio para aqueles que buscam compreendê-la em sua totalidade. É necessário realizar uma busca extensa e meticulosa por diferentes normativas, muitas vezes dispersas e sem um ordenamento lógico. Essa situação é ainda mais complexa quando identificamos que, apesar da multiplicidade de normas, existem lacunas significativas que demandam atenção e regulamentação. Paradoxalmente, em algumas instâncias, observa-se que certos temas ou diretrizes são abordados em mais de uma legislação, o que pode gerar ambiguidades e redundâncias.

É imperativo, portanto, que haja uma revisão e reestruturação dessas normativas, visando uma maior harmonização entre os campos da segurança e educação e também uma maior clareza e coesão no conjunto de leis que tratam da EJA no contexto prisional.

Após essa análise, voltamos nossa atenção para uma abordagem profundamente relevante no campo da educação: a pedagogia emancipatória de Paulo Freire. A partir desta perspectiva, construímos o *capítulo 2* buscando refletir sobre a possibilidade real de concretizar tal pedagogia no contexto carcerário. Seleccionamos, para este fim, determinados preceitos freirianos que julgamos pertinentes para serem considerados nesse ambiente específico, refletindo e reconhecendo seus conceitos e sua natureza teórica.

Isso se deve ao fato de que, ao longo da história, os fundamentos teóricos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) estão entrelaçados aos princípios de Paulo Freire, onde a educação é vista como um meio de libertação e mudança social, surgindo indagações acerca da possibilidade de educar para a liberdade em uma prisão, ponderando se as práticas educacionais

no ambiente prisional estariam alinhadas a esses preceitos emancipatórios, ou essa relação ainda necessitava ser investigada mais profundamente.

No cenário prisional, a natureza das aulas e sua relação com ideais emancipatórios podem ser influenciadas por diversos fatores, como a estrutura burocrática e as características singulares desse ambiente. Essa observação ampliou a necessidade de uma investigação cuidadosa sobre a implementação da pedagogia emancipatória neste contexto específico.

Dentre os preceitos freirianos selecionados para análise no contexto prisional, destacaram-se a humanização das relações através da práxis e da dialogicidade. Na concepção freiriana, a humanização foi entendida como um processo de libertação no qual educandos e educadores, através da práxis – ação e reflexão sobre o mundo –, buscaram transformar sua realidade. A dialogicidade, por sua vez, foi o cerne dessa pedagogia, promovendo uma educação que construída através do diálogo entre os sujeitos, rejeitando qualquer forma de relação verticalizada ou autoritária.

Outra noção importante introduzida é a da valorização cultural dos educandos. Freire destacou o quanto é essencial reconhecer e integrar os conhecimentos e vivências culturais dos alunos dentro do processo de ensino. Tal metodologia refuta a noção de que o conhecimento pertence unicamente ao professor, favorecendo um intercâmbio mútuo de sabedorias.

A rigorosidade metódica também é um pilar na pedagogia de Freire. Este preceito indica que a educação não deve ser improvisada, mas sim resultante de uma prática reflexiva, estruturada e fundamentada. Em outras palavras, a busca pelo conhecimento exige precisão, coerência e profundidade no processo de ensino e aprendizagem.

A importância da pesquisa no processo de ensino foi outro aspecto destacado. Freire entende que a pesquisa não é apenas um instrumento didático, mas um meio de aproximação crítica da realidade, permitindo que educandos e educadores se tornassem sujeitos ativos na construção e transformação do seu entorno.

Além destes, foi pertinente trazer à discussão reflexões sobre ética e disciplina, considerando a implementação da Pedagogia Emancipatória no contexto específico de um estabelecimento prisional. A ética, ainda que não seja um preceito isolado da teoria freiriana, permeia todos os seus fundamentos. Ela se refere ao compromisso com a dignidade humana, a justiça e a verdade. Por outro lado, a disciplina, como abordada por Freire, difere da compreensão tradicional de mera obediência a normas. Ele a viu como um comprometimento com a causa da libertação, tornando-se, assim, intrínseca ao processo educativo. No contexto prisional, investigar esses conceitos é essencial, pois busca entender se existe possibilidade

concreta de alinhamento total entre os princípios da pedagogia freiriana e a realidade das práticas educativas no cárcere.

O *capítulo 3* delineou a estrutura metodológica que norteou esta investigação, constituindo-se como um elemento crucial para a compreensão profunda da realidade em questão. Optou-se por um estudo de caso de natureza qualitativa, descritiva e interpretativa, focando-se nas experiências e percepções de 3 professores e 4 estudantes do ensino fundamental da Penitenciária Sul. Esta abordagem permitiu não apenas uma visão ampliada do objeto de estudo, mas também um retrato detalhado do cenário da educação carcerária na Unidade. É relevante enfatizar o caráter singular deste estudo, uma vez que a literatura sobre a educação em contextos prisionais ainda é escassa.

O desejo subjacente a esta pesquisa foi lançar luz sobre uma área frequentemente negligenciada, mas de relevância social indiscutível. A educação, em qualquer contexto, tem o potencial transformador de combater e mitigar desigualdades sociais. No ambiente prisional, esta assertiva torna-se ainda mais potente. Ao prover educação de qualidade para indivíduos encarcerados, cria-se uma oportunidade para que estes reconstruam suas trajetórias, adquiram habilidades e competências, e eventualmente reintegrem-se à sociedade de maneira saudável e harmônica.

O fenômeno do encarceramento em massa no Brasil, uma triste realidade, foi tangenciado neste estudo. Neste capítulo, a descrição dos participantes da pesquisa revelou nuances dessa problemática: dos quatro entrevistados, dois já tinham histórico em instituições para menores infratores, e todos os envolvidos tinham crimes associados à drogadição e oriundos de realidades socioeconômicas desfavorecidas. Esta constatação não apenas ressalta a urgência de se abordar a questão prisional de maneira holística, considerando a educação como um dos pilares, mas também sublinha a intrínseca relação entre pobreza, falta de oportunidades educacionais adequadas e encarceramento massivo.

O *capítulo 4* dedicou-se à apresentação e análise dos dados coletados junto aos professores e estudantes da Penitenciária Sul, em um esforço de mergulhar nas narrativas e perspectivas dos participantes e foi dividido em categorias. Na categoria 1, foi observado o perfil dos entrevistados, sendo um dos aspectos dedicado a identificação da predominância feminina no quadro educacional da instituição, refletida na presença de duas professoras e um professor, que se alinha à realidade mais ampla do magistério brasileiro, historicamente ocupado por mulheres, podendo ser atribuída a uma confluência de fatores históricos e culturais, marcados por certas expectativas sociais que ligam o feminino ao cuidado e à educação.

Ao observar as características dos professores entrevistados, percebeu-se também, um perfil de experiência: todos situam-se na faixa etária entre 37 e 53 anos e contam com mais de uma década dedicada à docência, o que lhes confere um acervo significativo de experiências e vivências no campo educacional.

No entanto, apesar desse histórico de dedicação ao ensino, o quadro de contratação desses profissionais revelou-se preocupante. A natureza temporária de seus vínculos empregatícios não se coaduna com a essência da educação como um direito contínuo e permanente, ainda mais em um contexto tão específico e desafiador quanto o carcerário. Esse modelo contratual, que deveria atender situações pontuais e de caráter excepcional, tem sido, de forma inadequada, aplicado a uma área de direito fundamental e contínuo, que é a educação no cárcere.

Esse cenário refletiu uma tendência mais ampla de precarização e “uberização” das relações de trabalho. Ao se trazer essa realidade para o contexto educacional prisional, confrontamos diretamente com os ideais freirianos que defendem uma educação fundamentada na cooperação, no diálogo e no entendimento mútuo. Com isso, entendemos que a instabilidade e a falta de garantias para os profissionais da educação comprometem a efetivação desses ideais, limitando as possibilidades de construção de uma pedagogia verdadeiramente emancipatória no ambiente prisional.

Ainda neste capítulo, abordamos o perfil dos estudantes encarcerados, traçando um panorama que ajuda a compreender a dinâmica da educação no ambiente prisional. Notou-se que todos os estudantes eram jovens, situados na faixa etária de 22 a 29 anos. Esta observação está em consonância com a configuração demográfica predominante no sistema carcerário nacional, no qual a juventude é marcadamente representada.

No que tange às questões profissionais, todos os estudantes entrevistados declararam não ter desempenhado qualquer profissão formal. Destes, dois foram aprisionados quando ainda menores. Tal informação evidencia não apenas a abrupta interrupção de suas trajetórias em um estágio vital de desenvolvimento e maturação, mas também as lacunas assistenciais e educacionais no processo de formação cidadã desses jovens. Nesse contexto, o Estado e a sociedade demonstraram e continuam demonstrando, insuficiências em suas políticas e intervenções, falhando na missão de redirecionar esses jovens para caminhos distantes da criminalidade. Adicionalmente, esses indivíduos enfrentam desafios consideráveis ao pensar em sua reinserção social, dada a falta de experiência profissional e a marca estigmatizante associada à experiência no ambiente carcerário.

A categoria 2 centrou-se na análise da conscientização dos professores e educandos a respeito de questões atreladas à realidade social. Esta categoria desdobrou-se em três subcategorias, com a primeira voltada à identificação das singularidades do ambiente prisional. Esta segmentação originou reflexões sobre a apreensão inicial dos professores ao se depararem com os desafios da docência no ambiente carcerário. Estas observações instigaram a ponderação acerca do equívoco em se perceber a educação apenas como um instrumento secundário, desvinculado do conceito integral de segurança. Uma visão autêntica de segurança vai além das simples ações coercitivas, estando fundamentalmente ligada ao reconhecimento e à afirmação dos direitos humanos essenciais. Sob essa perspectiva, concluiu-se ser imprescindível integrar as áreas de segurança e educação, para que, ao trabalharem juntas, sejam capazes de repensar as práticas no intuito de buscar alternativas mais significativas e válidas para a experiência prisional e o consequente retorno ao convívio social do egresso do sistema prisional.

Outra dimensão avaliada refere-se às adequações e adaptações exigidas pelo ensino no ambiente carcerário. Neste aspecto, tornou-se patente a escassez de recursos tecnológicos contemporâneos destinados ao processo educacional nas prisões. Os desafios do ensino na Penitenciária Sul são marcados pela limitação de recursos didáticos. De acordo com os entrevistados, isso é uma consequência direta das restrições de segurança. Neste cenário, a falta de tecnologia atualizada, como televisões e computadores, delimita as metodologias de ensino aplicáveis, restringindo as práticas pedagógicas e tornando-as menos reflexivas das realidades contemporâneas. Essas restrições destacaram a necessidade de uma colaboração mais estreita entre os setores de educação e segurança. Na Educação Física, por exemplo, o equilíbrio entre atividades teóricas e práticas é crucial, considerando a variedade de métodos de aprendizado. Além disso, foi relatado um estigma associado ao ensino carcerário, que desvaloriza os educadores que trabalham nesse ambiente. No entanto, de acordo com os professores, os estudantes valorizam e reconhecem o papel dos docentes, vendo a educação como uma chave potencial para sua reabilitação e reintegração na sociedade.

A categoria 3 apresentou uma análise tanto da infraestrutura quanto dos recursos didáticos disponíveis no âmbito da educação na Penitenciária Sul, atentando-se às necessidades básicas dos participantes. Observou-se a insuficiência de banheiros apropriados nas salas de aula, obrigando os professores a se deslocarem para espaços distantes, enquanto os estudantes adotam soluções improvisadas e pouco adequadas ou retornam às suas celas para atender suas necessidades fisiológicas. Essas condições sublinham, neste quesito, a inadequação do

ambiente para a promoção do aprendizado; portanto, é essencial prover um espaço que respeite e preserve a dignidade de estudantes e educadores.

Em relação aos recursos pedagógicos, a análise evidencia uma carência de materiais didáticos e a precariedade destes, que representam entraves substanciais ao desenvolvimento educacional. Depoimentos de professores e estudantes revelam um comprometimento e um desejo de participar do processo de ensino-aprendizagem, mas também indicam que as práticas educacionais vigentes ainda não conseguem capitalizar plenamente o potencial pedagógico e libertador da educação, algo imperativo em um contexto crescentemente influenciado pela digitalização. A educação no contexto da Penitenciária, conforme revelado pelas entrevistas, parece sofrer de um *daley*, um atraso substancial que a desloca do seu contexto social contemporâneo. A impressão é de que regredimos a um período histórico em que meios básicos de ensino, como a lousa e o giz, o caderno e o lápis, eram suficientes.

No capítulo 6, a análise se concentrou nas convergências e divergências entre a pedagogia emancipatória e o ambiente prisional, comparando os fundamentos teóricos com a realidade intramuros. O texto foi estruturado em duas categorias principais: a primeira dedicada às aproximações e a segunda aos distanciamentos. Os aspectos que mais se alinharam com os ideais da pedagogia emancipatória foram os que promovem a humanização das interações por meio da dialogicidade e práxis, a rigorosidade metódica do professor e questões sobre ética e disciplina.

No que concerne a humanização das relações através da dialogicidade e da práxis (subcategoria 1), foi verificado que apesar dos obstáculos consideráveis, a valorização da humanização no ensino da EJA na Penitenciária Sul é uma realidade. Professores empenhados se esforçam para contribuir para o crescimento dos seus estudantes dentro das limitações existentes. Por outro lado, os educandos demonstram grande respeito e estima pelos seus instrutores. Contudo, conscientes do ambiente restritivo em que se encontram, lidam com um leque limitado de chances para um desenvolvimento integral — intelectual, social e emocional. Nas salas de aula das prisões, observou-se o esforço dos educadores em fomentar esta prática de reflexão-ação. Eles se adaptam como podem, pensam sobre suas práticas e buscam formas de efetivar o ensino, visando sempre conscientizar e transformar os estudantes, muito embora nem sempre atuem como acreditam ser necessário para a implementação uma educação verdadeiramente emancipatória.

Quanto a Rigorosidade metódica do Professor (subcategoria 2), as entrevistas revelaram que, apesar dos múltiplos desafios enfrentados, as aulas de EJA são marcadas por uma atmosfera que preza a relevância com a realidade vivida e um comprometimento autêntico com

a aquisição de um saber que seja verdadeiramente transformador. Esta atitude reflete a necessidade de uma abordagem rigorosa e metódica que o profissional da educação deve adotar em seu cotidiano pedagógico. Um episódio que ilustrou essa abordagem foi o caso relatado por Ícaro, um dos educandos que, diante da necessidade de entender o autismo por conta do diagnóstico recente de sua filha, encontrou na professora uma aliada sensível e disposta a se aprofundar no assunto, evidenciando o compromisso da educadora em se atualizar e contribuir para o entendimento do estudante.

Na avaliação da ética e disciplina no ensino da Penitenciária Sul (subcategoria 3), os educadores destacam a ética como sinônimo de integridade e coerência profissional, essencial para respeitar e apoiar os estudantes em suas jornadas educativas. Além disso, enfatizam a importância de uma disciplina consistente em sala de aula e a colaboração com a administração penitenciária para manter a segurança sem comprometer os objetivos educacionais - um equilíbrio complexo e necessário.

Os professores também notaram a presença de respeito e consideração por parte dos educandos, refletindo uma disciplina eficaz e uma ética positiva em um contexto onde a ordem é crucial, dada a natureza do estabelecimento e seu contingente de indivíduos (muitos deles condenados por crimes graves).

No entanto, quando se observa a compreensão dos estudantes sobre ética e disciplina, há evidências claras de barreiras educacionais e culturais que afetam a capacidade de expressão e reflexão sobre esses conceitos complexos. A hesitação e dificuldade em articular suas ideias sugere limitações significativas nessas áreas.

Após as conversas foi possível perceber que no ambiente das salas de aula da Penitenciária Sul, a disciplina não se manifesta como uma imposição autoritária, mas emerge de um entendimento mútuo e uma atmosfera de respeito recíproco, alinhado com os princípios de Freire, que rejeita o autoritarismo em favor de um relacionamento de confiança e diálogo. Essa abordagem orgânica à ética e à disciplina facilita uma relação construtiva entre professores e estudantes, fundamentada na valorização mútua e na ausência de imposição forçada de regras.

A categoria 5 incide sobre os distanciamentos observados entre a teoria e a execução prática das aulas, trazendo à luz duas subcategorias essenciais: a valorização cultural dos indivíduos em processo educativo e o papel vital da pesquisa no processo de ensino.

No contexto da valorização cultural (subcategoria 1 dos distanciamentos), o que se revela é uma lacuna significativa entre as experiências vividas pelos indivíduos em reclusão e o conhecimento dos profissionais encarregados de sua educação. A cultura desses indivíduos, potencialmente rica e diversa, raramente serve como ponto de partida para o processo de

aprendizado, o que denota uma desconexão com os métodos da Pedagogia Freiriana, que exalta o conhecimento prévio do educando como alicerce para novos saberes. Essa distância é ainda mais agravada pelo fato de que, ao serem afastados de suas identidades culturais, eles enfrentam um desafio ainda maior no ambiente de uma instituição total, que, segundo Goffman (1981), tende a apagar individualidades em favor da homogeneização.

Portanto, o ambiente da sala de aula torna-se uma esfera onde reina o silêncio sobre determinadas facetas da existência dos indivíduos em confinamento. Existe um código implícito que exclui parte de suas vivências do diálogo educativo. Esta prática sugere uma divisão marcante entre as experiências pessoais e as narrativas permitidas na sala de aula, sublinhando a existência de temas que, por convenção ou norma não escrita, são considerados inadequados ou proibidos dentro do espectro educacional.

A prática educativa na Penitenciária Sul requer uma revisão crítica. Ignorar as realidades culturais dos educandos resulta em uma educação que perde sua capacidade de ser verdadeiramente transformadora, falhando em reconhecer a complexidade e a riqueza das experiências que esses indivíduos trazem para o ambiente de aprendizagem. Desta forma, reitera-se a necessidade de estratégias pedagógicas que realmente contemplem a cultura e o contexto dos indivíduos em processo educativo, permitindo que a educação cumpra seu papel de instrumento de transformação e emancipação.

Na subcategoria 2 dos distanciamentos, que foca na importância da pesquisa no processo de ensino, foi observado através das contribuições de Ícaro, Paulo e Dimas, uma realidade onde o acesso a recursos didáticos e de estudo se mostra escasso, afetando significativamente a capacidade de absorção e fixação dos conhecimentos compartilhados em sala.

Os professores reforçaram que os estudantes não possuem acesso a materiais de pesquisa e enfrentam limitações para reter consigo materiais escolares fora das salas de aula devido ao controle de objetos circulando dentro do estabelecimento prisional. Interpretou-se que essa restrição buscava reduzir a necessidade de revistas e inspeções, que, embora não fundamentada em uma política oficial, é costume comum por razões práticas. Esse cenário levanta uma reflexão sobre como as instituições prisionais poderiam conciliar as exigências de segurança com o fornecimento de uma educação capaz de transcender o mero ensino protocolar.

Por fim, foi elaborado um quadro demonstrativo visando elucidar quais as práticas educativas que mais se alinham e as que mais se distanciam dos preceitos defendidos pela Pedagogia Emancipatória. Os resultados desvendam um panorama surpreendentemente positivo, onde três práticas se alinham harmoniosamente aos princípios freirianos e duas ainda buscam seu caminho. Esse resultado sugere que, com ajustes cuidadosos e uma pitada de

criatividade, é possível repensar uma educação que se adapte e respeite o contexto único da vida na prisão. O desafio é moldar uma prática educacional que ecoe autenticamente com as experiências e esperanças de cada pessoa presa, indo além dos objetivos educacionais tradicionais. É a construção de uma via para realidades ainda não exploradas. Reconhecer e investir nesse esforço é crucial não apenas para o avanço acadêmico, mas enquanto ato de reafirmação do ensino como um instrumento de transformação social. É um esforço que rompe fronteiras, sendo um manifesto pela humanização da aprendizagem que transcende as barreiras físicas e culturais, que planta a possibilidade de mudança em territórios onde poucos ousaram semear. É uma declaração de fé no potencial humano.

7.2 LIMITAÇÕES DA PESQUISA

Embora a pesquisa tenha atingido todos os objetivos delineados, reconhece-se a oportunidade de expandir o escopo ao contemplar a perspectiva dos profissionais de segurança. A percepção dos policiais penais da Penitenciária Sul poderia agregar uma camada adicional de profundidade à nossa análise, oferecendo um equilíbrio ainda maior às visões dos educadores e educandos. A integração desses servidores seria uma grande contribuição na construção de uma educação emancipatória personalizada a prisão, considerando que a segurança é um componente fundamental para a eficácia da implementação de práticas educativas em contextos de privação de liberdade.

7.3 RECOMENDAÇÕES

Como o estudo de caso visa descobrir novas problemáticas e expandir perspectivas, apresentamos recomendações para que a EJA na Penitenciária Sul possa implementar de forma mais eficiente um ensino alinhado à prática emancipatória:

- Propor ao Governo do Estado a criação de concursos específicos para docência no ambiente prisional, visando estabilizar o quadro de professores e fortalecer os vínculos trabalhistas, reduzindo a alta rotatividade de profissionais;
- Incentivar e expandir a adesão dos internos às atividades educacionais formais da Educação de Jovens e Adultos (EJA);

- Promover e disponibilizar cursos de capacitação contínua direcionados à educação em prisões para os professores, incluindo a participação de policiais penais, com o objetivo de sensibilizar sobre a relevância da educação para o desenvolvimento humano e, assim, contribuir para a criação de normativas e resoluções que orientem as práticas educativas mais adequadas ao contexto prisional;
- Efetuar as alterações necessárias para revisar as políticas de acesso ao acervo da biblioteca e a disponibilização de cadernos e materiais didáticos, permitindo que os internos possam prosseguir com seus estudos nas celas após o horário escolar;
- Alocar recursos para aprimorar a infraestrutura das salas de aula, levando em consideração aspectos como isolamento acústico e a instalação de sanitários apropriados em duas delas;
- Avaliar a disponibilidade de materiais didáticos e o uso de tecnologias e recursos de mídia, com o intuito de enriquecer o processo educacional.

7.4 INDICAÇÕES PARA FUTUROS ESTUDOS

Esperamos que as contribuições apresentadas sirvam de estímulo para que outros pesquisadores se dediquem a um campo de estudo tão significativo e que até o momento possui um volume restrito de investigações. Estamos comprometidos em dar prosseguimento aos estudos elaborando artigos, reflexões e, possivelmente, uma pesquisa de doutorado que se aprofundará em temas relacionados à implementação de uma educação emancipatória no ambiente prisional.

Dentre as questões que pretendemos explorar destacam-se a adaptação do currículo e das metodologias de ensino às realidades específicas da vida carcerária, a integração de práticas pedagógicas que promovam a transformação social e pessoal e a superação de barreiras estruturais e burocráticas que atualmente limitam o acesso educacional nas prisões.

Nossas investigações revelaram a necessidade de personalizar a abordagem educacional para refletir e respeitar as vivências individuais das pessoas presas, uma ideia que encontra ressonância na Pedagogia Freiriana. Também ficou claro que para que tal educação seja efetivamente emancipatória é necessário um esforço conjunto e interdisciplinar que envolva não apenas educadores e administradores prisionais, mas também legisladores e a sociedade civil. Nesse sentido, as pesquisas futuras seguem buscando o ideal do trabalho presente: sensibilizar mais pessoas para a reflexão de um grave problema social brasileiro que interliga a criminalidade à educação. A interação entre segurança e educação e como equilibrar essas

necessidades para o benefício do processo de aprendizagem é outro tema crucial que desejamos investigar mais a fundo.

Essas reflexões são apenas a superfície de um vasto espectro de temas que merecem atenção e é nossa intenção contribuir para que se tornem parte de um diálogo acadêmico mais amplo, influenciando políticas públicas e práticas pedagógicas em contextos de privação de liberdade.

Por fim, cabe considerar que esta pesquisa não é apenas um conjunto de dados ou uma análise acadêmica; ela é um testemunho de fé na humanidade. É uma crença no poder transformador do aprendizado, na capacidade inerente que cada ser humano possui – mesmo ante a todas as probabilidades –, de remodelar o próprio destino e, por extensão, o mundo ao seu redor.

Acreditar que a educação pode reformar, reconstruir e (re) imaginar as vidas daqueles atrás das grades é reconhecer uma verdade simples, mas poderosa: que somos todos, em essência, seres de infinito potencial. Este trabalho foi um convite para “olhar além do que é, para imaginar o que pode ser”. Não é sobre ser idealista, mas sobre “esperançar”, como diria Freire - ativar a esperança como um verbo, um ato consciente e determinado.

Nesse sentido, o cerne desta pesquisa está no entendimento de que cada indivíduo preso é mais do que a soma de suas circunstâncias; é uma voz única, uma história não concluída, uma promessa de mudança, uma pessoa. A educação nesse contexto, torna-se não só um direito ou um serviço, mas uma celebração da própria vida, uma afirmação de dignidade e uma reverência ao que cada um de nós, mesmo nas condições mais adversas, tem a capacidade de se tornar. Acreditemos!

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Sérgio. Criminalidade urbana violenta no Brasil: um recorte temático. **Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**, n. 35, p. 3-24, 1993.
- ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- AKIMOTO, Alexandre. **Estudo de Impacto de Vizinhança**: licenciamento da Unidade Prisional Sul. Criciúma, 2013. Disponível em: <https://www.criciuma.sc.gov.br/pmc/webroot/upload/ckfinder/files/EIV-Unidade-Prisional-Sul-de-Criciuma.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2023.
- ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018.
- ARENDT, Hannah. **A Condição Humana**. Rio de Janeiro: Forense, 1958.
- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Coleção: Os pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1991.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2020.
- BITTENCOURT, João Batista de Menezes. Resenha de “Vidas desperdiçadas”, de Zygmunt Bauman. **Cronos**, v. 5-6, n. 1-2, p. 351-354, 2005.
- BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. 7. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- BONDÍA, Jorge Larossa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.
- BRAGA, Ana Gabriela Mendes. Criminologia e prisão: caminhos e desafios da pesquisa empírica no campo prisional. **Revista de Estudos Empíricos em Direito**, v. 1, n. 1, p. 46-62, 2014.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. 48. ed. São Paulo, Brasiliense, 2006.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire**. 22. ed. São Paulo, Brasiliense, 1999.
- BRASIL, Ministério de Justiça e Segurança Pública. **Atualização de Dados do Sistema Prisional**. Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/noticias/collective-nitf-content-1562941435.15>. Acesso em: 10 ago. 2023.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 abr. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 12.433, de 29 de junho de 2011**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-

2014/2011/lei/112433.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2012.433%2C%20DE%2029,por%20estudo%20ou%20por%20trabalho. Acesso em: 05 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de julho de 2014.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 01 fev. 2023.

BRASIL. **Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984.** Brasília, DF: Presidência da República, 1984. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17210.htm. Acesso em: 13 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 10 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2, de 19 de maio de 2010.** Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5142-rceb002-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 05 maio 2023.

BRASIL. Secretaria Nacional de Políticas Penais. **Resolução nº 3 de 11 de março de 2009.** Brasília, 2009. Disponível em: <https://www.gov.br/senappen/pt-br/pt-br/composicao/cnppc/resolucoes/2009/resolucao-no-3-de-11-de-marco-de-2009.pdf/view>. Acesso em: 12 mar.2023.

CASSIN, Marcos. Louis Althusser: referências para pesquisa em educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval. (Orgs.). **Marxismo e educação:** debates contemporâneos. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **O que é ideologia.** São Paulo: Abril Cultural/Brasiliense, 2000.

CNJ. Conselho Nacional de Justiça. **Resolução nº 391 de 10/05/2021.** CNJ, 2021. Disponível em: <https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/3918>. Acesso em: 19 jan. 2023.

CUNHA, João Geraldo Martins da. Estudo sobre algumas notas de Wittgenstein. **Revista Estudos Filosóficos**, n. 2, p. 1-27, 2009.

DENIZART, Hugo. **O Prisioneiro da Passagem.** Direção e fotografia de Hugo Denizart. 1982. 1 DVD (30 min 22 seg), son., color., média-metragem, documentário.

DEPEN. Departamento Penitenciário Nacional. **INFOPEN – Glossário do Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias.** Brasília, DF, 2022. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoibWVIMWI0YzQtNDNmYy00YTc5LTljOWUtNGNiNTRIMjdhNDhhIiwidCI6ImViMDkwNDIwLTQ0NGMtNDNmNy05MWYyLTRiOGRhNmJmZThlMSJ9>. Acesso em: 12 fev. 2023.

DUARTE, Teresa. **A possibilidade da investigação a 3:** reflexões sobre triangulação (metodológica). Lisboa: CIES Centro de Investigação de Estudos de Sociologia, 2009. Disponível em: https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/1319/3/CIES-WP60%20_Duarte.pdf. Acesso em: 25 set. 2023.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Nascimento da prisão. 42. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FRANÇA, Jean Marcel Carvalho. **Justiça no Brasil colonial**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

FRANKL, Viktor E. **Em busca de sentido**: um psicólogo no campo de concentração. Porto Alegre: Sulina; São Leopoldo: Sinodal, 1987.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Autores Associados, Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 80. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021c.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 80. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos Sonhos Possíveis**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água, 1997b.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer**: teoria e prática em educação popular. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

FREITAS, Maria Tereza. A abordagem sócio-histórica na pesquisa qualitativa. **Cadernos De Pesquisa**, n. 116, p. 21-39, 2002.

FRIEDRICH, Márcia. et al. Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 18, n. 67, p. 389-410, 2010.

G1 SC; NSC. **Detentos fazem reféns em rebelião em penitenciária de Criciúma e deixam feridos**. G1.Globo, 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2021/05/14/presos-fazem-rebeliao-em-penitenciaria-no-sul-de-sc.ghtml>. Acesso em: 20 fev. 2023.

GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire: Uma biobibliografia**. São Paulo. Cortez Editora, 1996.

GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia: diálogo e conflito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. Porto Alegre. LPM Editores, 2010.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Pesquisa em Educação, 2005.

GODINHO, Ana Claudia Ferreira; JULIÃO, Elionaldo Fernandes; ONOFRE, Elenice Cammarosano. Desafios da educação popular em contextos de privação de liberdade. **Eccos - Revista Científica**, n. 52, p. 1-19, 2020.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. LTC, 1981.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1961.

GOVERNO DE SANTA CATARINA. **Lei Complementar Nº 529, de 17 de janeiro de 2011**. Aprova o Regimento Interno dos Estabelecimentos Penais do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2011. Disponível em: http://leis.ale.sc.gov.br/html/2011/529_2011_lei_complementar.html. Acesso em: 12 mai. 2023.

GOVERNO DE SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Secretaria de Estado da Justiça e Cidadania. **Plano estadual de educação em prisões 2016-2026: educação, prisão e liberdade, diálogos possíveis**. Heloisa Helena Reis Cardenuto (Org.). Florianópolis: DIOESC, 2017. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/documentos/programa-privacao-espacos-de-liberdade/legislacao-estadual-2/6152-plano-estadual-de-educacao-em-prisoas-online-ioesc>. Acesso em: 15 jun. 2023.

GROPPO, Luís Antônio. **A escola e a prisão no Brasil - do império à atualidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

GUIMARÃES, Cátia. A Educação de Jovens e Adultos é uma porta de reingresso no sistema educacional. **Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio**, 2022. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/a-educacao-de-jovens-e-adultos-e-uma-porta-de-reingresso-no-sistema-educacional>. Acesso em: 15 mar. 2023

HAGUETE, T. M. F. **Metodologia qualitativa na sociologia**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1985.

HOLLIDAY, Oscar Jara. **Para sistematizar experiências**. 2. ed. Brasília: MMA, 2006.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **PNAD contínua**. IBGE, 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/17270-pnad-continua.html?edicao=36982&t=resultados>. Acesso em: 28 set. 2023.

IHU. Instituto Humanitas Unisinos. **Brasil se mantém como 3º país com maior população carcerária do mundo**. IHU, 2020. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/596466-brasil-se-mantem-como-3-pais-com-maior-populacao-carceraria-do-mundo>. Acesso em: 10 maio 2023.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar de 2021**: divulgação dos resultados. Brasília, DF, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2021/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em: 16 fev. 2023.

IRELAND, Timothy Denis; CALACA, Suelídia Maria. (Orgs.). **Políticas de educação e aprendizagem de adultos na contemporaneidade**. João Pessoa: Editora CCTA, 2018.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. **A ressocialização através do estudo e do trabalho no sistema penitenciário brasileiro**. 2009. 450 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Caderno de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 38-62, 2016.

LOBOSCO, Fábio Silva. **Sobre um novo conceito de prisionização**: o fenômeno da assimilação prisional de acordo com a realidade prisional brasileira. 2016. 269 f. Tese (Doutorado em Direito Político e Econômico) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2016.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MARTELETO, Regina Maria; PIMENTA, Ricardo Medeiros (Org.). **Pierre Bourdieu e a produção social da cultura, do conhecimento e da informação**. 1. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2017. 370 p. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4952291/mod_resource/content/1/pierre_bourdieu_e_book.pdf. Acesso em: 30 out. 2022.

MASTERS, Jarvis Jay. **Encontrando a liberdade**: a história do homem que foi condenado à morte e, mesmo preso há mais de 30 anos se tornou um mestre budista. 1. ed. São Paulo: LeYa, 2020.

MATTAR, João; RAMOS, Daniela Karine. **Metodologia da Pesquisa em Educação**: abordagem qualitativas, quantitativas e mistas. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2021.

MELO, Nelio Vieira de. **A ética da alteridade em Emmanuel Levinas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

MENEZES, Natália do Céu Andrade Pesqueira. **Motivação de alunos com e sem utilização das TIC em sala de aula**. 2012. 132 f. Dissertação (Mestrado em TIC na Educação) – Universidade Portucalense, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Introdução. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves de; SOUZA, Edinilsa Ramos de (Org.). **Avaliação por triangulação de métodos**: Abordagem de Programas Sociais. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. A contribuição de Michael Apple para o desenvolvimento de uma teoria curricular crítica no Brasil. **Fórum Nacional de Educação**, v. 13, n. 4, p. 17-30, 1989.

MOREIRA, Marco Antônio; MASINI, Elcie F. Salzano. **Aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

MORIN, Edgar. **É preciso ensinar a compreensão humana**. Entrevista concedida ao Fronteiras do Pensamento. Fronteiras, 2023. Disponível em: <https://www.fronteiras.com/leia/exibir/edgar-morin-comprensao-humana>. Acesso em: 25 set. 2023.

MOURA, Livia Romero de; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes; AQUINO, Cássio Adriano Braz de. Do docente efetivo ao docente uberizado: a precarização contratual do professor no Brasil. **Trabalho & Educação**, v. 30, n. 3, p. 67-85, 2022.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 78, p. 15-35, 2002.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. O papel da escola na prisão: saberes e experiências de alunos e professores. **Childhood & Philosophy**, v.7, n. 14, p. 271-29, 2011.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano; JULIÃO, Elionaldo Fernandes. A Educação na Prisão como Política Pública: entre desafios e tarefas. **Revista Educação & Realidade**, v. 46, n. 2, p. 709-730, 2021.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris, 1948. Disponível em: <http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>. Acesso em: 15 set. 2023.

POLÍCIA PENAL DE SANTA CATARINA. **Informações sobre a instituição**. Departamento de Polícia Penal, 2023. Disponível em: <https://www.policiapenal.sc.gov.br/>. Acesso em: 21 set. 2023.

POLÍCIA PENAL DE SANTA CATARINA. **Portaria nº 1057, de 2022**. Procedimentos operacionais de segurança e administrativos para policiais penais nas unidades prisionais do Estado de Santa Catarina. Departamento de Polícia Penal, 2022. Disponível em: <https://www.policiapenal.sc.gov.br/index.php/downloads/legislacao-e-normativos/67--3/file>. Acessado em 26 set. de 2023.

POLYDORO, Soely Aparecida Jorge; AZZI, Roberta Gurgel. Autorregulação da aprendizagem na perspectiva da teoria sociocognitiva: introduzindo modelos de investigação e intervenção. **Psicologia da Educação**, n. 29, p. 75-94, 2009.

PRUNES, Candido Mendes. As parcerias público-privadas e a gestão prisional. Rio de Janeiro: **Instituto Liberal**, 2008.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Editora Atlas, 1999. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5308088/mod_resource/content/3/Leitura%20Obrigat%C3%B3ria.pdf. Acesso em: 01 set. 2023.

ROCHA, Julia Siqueira da. **Da banalidade do mal à banalização da pedagogia: um estudo das violências nas relações escolares de Florianópolis**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2010. Disponível em: <http://www.ensinosuperior.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2013/10/Julia-Siqueira-da-Rocha.pdf>. Acesso em: 25 set. 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Org.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SILVA, Rodrigo Manoel Dias da. Repensar a justiça social. **Mediações - Revista de Ciências Sociais**, Londrina, v. 19, n. 2, p. 268-275, 2014.

SISDEPEN. Sistema de Informações do Departamento Penitenciário Nacional. **Levantamento 2022**. Brasília, DF: DEPEN, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/depen/pt-br/servicos/sisdepen>. Acesso em: 05 mar. 2023.

STRELHOW, Thyeles Borcate. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 10, n. 38, p. 49-59, 2010.

SOUZA, Jessé. **A tolice da inteligência brasileira: ou como o país se deixa manipular pela elite**. São Paulo: LeYa, 2015.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

TUGENDHAT, Ernst; WOLF, Ursula. **Existência: Propedêutica lógico-semântica**. Petrópolis: Vozes, 1997.

UNESCO. **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: 05 maio 2023.

VIEIRA, Maria Clarisse. **Fundamentos históricos, políticos e sociais da educação de jovens e adultos:** aspectos históricos da educação de jovens e adultos no Brasil. Brasília: Universidade de Brasília, 2004.

WAGNER, Flávia. **Competências Pedagógicas e o sentido da formação continuada para os professores da educação superior.** 2017. 372 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2017.

APÊNDICE A – GUIÃO ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DOCENTES EJA

Temas	Objetivos Específicos	Perguntas da Entrevista	Categorias	Subcategorias
Perfil Profissional	Objetivo 1 - Identificar o perfil profissional do professor que atua na EJA da Penitenciária Sul, bem como suas motivações pessoais para a escolha;	- Qual sua faixa etária, gênero e formação? - Qual seu vínculo empregatício com a EJA na prisão? Efetivo ou contratado? - Existe formação continuada exclusiva para professores que atuam no Sistema Prisional? Se sim, comente. - Há quanto tempo você está envolvido no ensino dentro do sistema prisional e quais são as razões que o levaram a escolher essa atividade?	1. Perfil 2. Motivação	1) Faixa etária 2) Gênero 3) Formação 4) Vínculo trabalhista 5) Capacitação 6) Motivação
Conscientização dos docentes	Objetivo 2 - Investigar a percepção dos educadores, avaliando o grau de conscientização em relação as adequações, adaptações, singularidades, desafios e perspectivas do ensino no Sistema Prisional	Quais as diferenças no ensino na prisão comparado a uma escola convencional? Você faz adequações/ adaptações nas aulas? Quais desafios que você enfrenta como professor? Como você lida com esses desafios?	3. Especificidades do ensino na prisão	1) Identificação das singularidades 2) Adequações e adaptações 3) Desafios e perspectivas

3 Mensuração da aplicabilidade de princípios da Pedagogia Freiriana	Objetivo 3 – Identificar, na perspectiva do professor, aproximações e distanciamentos das práticas pedagógicas atuais da EJA na Penitenciária, para práticas emancipatórias.	- Ao estudar algo, vocês relacionam isso a vida real? Refletem sobre problemas sociais? - - As aulas são tradicionais ou problematizadoras? - - Como são construídos os currículos? Em que medida eles buscam valorizar a cultura dos educandos? Quais as práticas educacionais são adotadas para que isso ocorra? - - Os estudantes têm acesso a livros na biblioteca para consulta e pesquisa? Como funciona? - - O que você entende por ética? Como ela poderia ser aplicada na sala de aula? E quanto a disciplina e segurança? De que modo ela é exercida na sala de aula? - - Você acredita na educação ofertada atualmente? Se pudesse mudar algo nas aulas, o que seria?	4. Fundamentos da Pedagogia Emancipatória	1) Práxis 2) Diálogo 3) Valorização cultural dos educandos 4) Rigor metódico 5) Pesquisa 6) Disciplina, segurança e ética 6. Transformação
--	---	--	--	--

APÊNDICE B – GUIÃO ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA ESTUDANTES PRESOS EJA

Temas	Objetivos Específicos	Perguntas da Entrevista	Categorias	Subcategorias
Perfil do Estudante Preso	Objetivo 1 – Caracterizar o estudante.	Qual sua faixa etária? Possuía profissão/ocupação anterior a prisão? Quais? Em liberdade, estudou até que ano? Há quanto tempo estuda na EJA da prisão? - Qual seu grau de escolaridade atual?	1. Perfil	1) Faixa etária 2) Profissão ou ocupação anterior 5) Grau de escolaridade
Nível de Conscientização dos estudantes	Objetivo 2 - Investigar a percepção dos estudantes avaliando o grau de conscientização em relação a prisão e a educação, examinando a existência do apontamento de perspectivas no egresso.	Na sua visão, o que muda de uma sala de aula na rua para uma sala de aula na prisão? O que pensa em relação as aulas e os professores da EJA na prisão? Quais os desafios para estudar na prisão? Tem planos para quando sair? Quais?	3. Especificidades do Ensino na prisão	1) Identificação das singularidades 2) Adequações e adaptações 3) Desafios e perspectivas
3 Mensuração da aplicabilidade de princípios da Pedagogia Freiriana	Objetivo 3 – Identificar, na perspectiva do estudante, aproximações e distanciamentos das práticas pedagógicas atuais da EJA na Penitenciária, para práticas emancipatórias.	- Ao estudar algo, vocês relacionam isso a vida real? Refletem sobre problemas sociais? - As aulas são tradicionais ou problematizadoras? - Como são construídos os currículos? Em que medida eles buscam valorizar a cultura dos educandos? Quais as práticas educacionais são adotadas para que isso ocorra?	4. Fundamentos da Pedagogia Emancipatória	1) Práxis 2) Diálogo 3) Valorização cultural dos educandos 4) Pesquisa

		- Os estudantes têm acesso a livros na biblioteca para consulta e pesquisa? Como funciona? - O que você entende por ética? Como ela poderia ser aplicada na sala de aula? E quanto a disciplina e segurança? De que modo ela é exercida na sala de aula? - Você acredita na educação ofertada atualmente? Se pudesse mudar algo nas aulas, o que seria?		5) Disciplina, segurança e ética 6) Transformação
--	--	---	--	---

APÊNDICE C - INSTRUMENTO DE CATEGORIZAÇÃO DE CARÁTER ABERTO

Tema	Objetivo Específico	Categorias	Subcategorias
4. Condições e recursos educacionais no ambiente prisional	Objetivo 4 - Compreender a interligação entre as condições e recursos educacionais no ambiente prisional e seu impacto na eficácia da educação oferecida.	5. Atenção a necessidades básicas 6. Recursos didáticos e materiais escolares	1) Condição de Frio durante as aulas. 2) Ausência de banheiro nas proximidades. 3) Proibição de levar materiais escolares para a cela. 4) Falta de materiais de estudo. 5) Carência de recursos didáticos. 6) Limitações na oferta de materiais educativos.

ANEXO A – RESOLUÇÃO Nº 3, DE 11 DE MARÇO DE 2009

Ministério da Justiça e Segurança Pública
Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária

RESOLUÇÃO Nº 3, de 11 de março de 2009.

Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de
Educação nos estabelecimentos penais.

O PRESIDENTE DO CONSELHO NACIONAL DE POLÍTICA CRIMINAL E PENITENCIÁRIA, no uso de suas atribuições legais, previstas no Art. 64, I, Lei nº 7.210/84, bem como no art. 39, I e II, do Anexo I do Decreto nº 6.061, de 15 de março de 2007,

CONSIDERANDO o Parecer da Conselheira Valdirene Daufemback sobre as propostas encaminhadas pelo Plenário do I Seminário Nacional de Educação nas Prisões;

CONSIDERANDO o Protocolo de Intenções firmado entre os Ministérios da Justiça e da Educação com o objetivo de fortalecer e qualificar a oferta de educação nas prisões;

CONSIDERANDO o disposto na Lei nº 10.172/00 – Plano Nacional de Educação;

CONSIDERANDO que o governo federal, por intermédio dos Ministérios da Educação e da Justiça é responsável pelo fomento e indução de políticas públicas de Estado no domínio da educação nas prisões, estabelecendo as parcerias necessárias junto aos Estados, Distrito Federal e Municípios;

CONSIDERANDO o disposto na Constituição Federal de 1988, na Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984, bem como na Resolução nº 14, de 11 de novembro de 1994, deste Conselho, que fixou as Regras Mínimas para o Tratamento do Preso no Brasil;

CONSIDERANDO, finalmente, que o projeto “Educando para a Liberdade”, fruto de parceria entre os Ministérios da Educação e da Justiça e da Representação da Unesco no Brasil, constitui referência fundamental para o desenvolvimento de uma política pública de educação no contexto prisional, feita de forma integrada e cooperativa, e representa novo paradigma de ação, a ser desenvolvido no âmbito da Administração Penitenciária,

RESOLVE:

Art. 1º - Estabelecer as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais.

Art. 2º - As ações de educação no contexto prisional devem estar calcadas na legislação educacional vigente no país e na Lei de Execução Penal, devendo atender as especificidades dos diferentes níveis e modalidades de educação e ensino.

Art. 3º - A oferta de educação no contexto prisional deve:

I – 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;



Ministério da Justiça e Segurança Pública
Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária

II – resultar do processo de mobilização, articulação e gestão dos Ministérios da Educação e Justiça, dos gestores estaduais e distritais da Educação e da Administração Penitenciária, dos Municípios e da sociedade civil;

III – ser contemplada com as devidas oportunidades de financiamento junto aos órgãos estaduais e federais;

IV – estar associada às ações de fomento à leitura e a implementação ou recuperação de bibliotecas para atender à população carcerária e aos profissionais que trabalham nos estabelecimentos penais; e

V – promover, sempre que possível, o envolvimento da comunidade e dos familiares do(a)s preso(a)s e internado(a)s e prever atendimento diferenciado para contemplar as especificidades de cada regime, atentando-se para as questões de inclusão, acessibilidade, gênero, etnia, credo, idade e outras correlatas.

Art. 4º - A gestão da educação no contexto prisional deve permitir parcerias com outras áreas de governo, universidades e organizações da sociedade civil, com vistas à formulação, execução, monitoramento e avaliação de políticas públicas de estímulo à educação nas prisões.

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

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

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

Art. 8º - O trabalho prisional, também entendido como elemento de formação integrado à educação, devendo ser ofertado em horário e condições compatíveis com as atividades educacionais.

Art. 9º - Educadores, gestores, técnicos e agentes penitenciários dos estabelecimentos penais devem ter acesso a programas de formação integrada e continuada que auxiliem na compreensão das especificidades e relevância das ações de educação nos estabelecimentos penais, bem como da dimensão educativa do trabalho.

§ 1º Recomenda-se que os educadores pertençam, preferencialmente, aos quadros da Secretaria de Educação, sejam selecionados por concursos públicos e percebam remuneração acrescida de vantagens pecuniárias condizentes com as especificidades do cargo.

§ 2º A pessoa presa ou internada, com perfil e formação adequados, poderá atuar como monitor no processo educativo, recebendo formação continuada condizente com suas práticas pedagógicas, devendo este trabalho ser remunerado.



Ministério da Justiça e Segurança Pública
Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária

Art. 10 – O planejamento das ações de educação nas prisões poderá contemplar além das atividades de educação formal, propostas de educação não-formal e formação profissional, bem como a inclusão da modalidade de educação à distância.

Parágrafo único – Recomenda-se, a cada unidade da federação, que as ações de educação formal sigam um calendário comum aos estabelecimentos penais onde houver oferta.

Art. 11 – O capítulo “Seminário Nacional pela Educação nas Prisões: Significados e Proposições”, do Projeto “Educando para a Liberdade”, constitui o Anexo I da presente Resolução.

Parágrafo único – O texto integral do projeto “Educando para a Liberdade”, pode ser encontrado no seguinte endereço eletrônico www.mj.gov.br/cnpcp.

Art. 12 - Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação.

SÉRGIO SALOMÃO SHECAIRA
 Presidente

ANEXO I

**SEMINÁRIO NACIONAL PELA EDUCAÇÃO NAS PRISÕES:
 SIGNIFICADOS E PROPOSIÇÕES**

O Seminário Nacional pela Educação nas Prisões foi realizado em Brasília entre os dias 12 e 14 de julho de 2006, como singular expressão dos esforços que os ministérios da Educação e da Justiça e a Representação da UNESCO no Brasil vêm envidando, no sentido de criar condições e possibilidades para o enfrentamento dos graves problemas que perpassam a inclusão social de apenados e egressos do sistema penitenciário¹.

¹ Vale destacar que esse projeto é financiado com recursos doados pelo governo japonês e administrados pela Representação da UNESCO no Brasil, cooperação esta que tornou possível uma parte relevante dos resultados ora mencionados.

De fato, desde 2005, essas instituições trabalham juntas em torno do Projeto Educando para a Liberdade, que deu origem a uma série de atividades e conquistas no campo da educação nas prisões. Oficinas técnicas, seminários regionais, proposições para a alteração da lei de execução penal, financiamento de projetos junto aos sistemas estaduais e o próprio fortalecimento das relações entre os órgãos de governo responsáveis pela questão no âmbito federal são alguns dos resultados que merecem ser contabilizados ao longo desse período.

Toda essa disposição está fundada em duas convicções. Primeiro, de que *educação é um direito de todos*. Depois, de que *a concepção e implementação de políticas públicas, visando ao entendimento especial de segmentos da população estrutural e historicamente fragilizados, constituem um dos modos mais significativos pelos quais o Estado e a Sociedade podem renovar o compromisso para com a realização desse direito e a democratização de toda a sociedade*.

O espaço e o tempo do sistema penitenciário, aliás, confirmam esses pressupostos. Embora não falem referências no plano interno e internacional, segundo as quais se devam colocar em marcha *amplos programas de ensino, com a participação dos detentos, a fim de*



Ministério da Justiça e Segurança Pública Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária

*responder às suas necessidades e aspirações em matéria de educação, ainda são muito tímidos os resultados alcançados*².

Assim é que, como demonstram dados do ministério da Justiça, de 240.203 pessoas presas em dezembro de 2004, apenas 44.167 desenvolviam atividades educacionais, o que equivale a aproximadamente 18% do total. Isso muito embora a maioria dessa população seja composta por jovens e adultos com baixa escolaridade: 70% não possuem o ensino fundamental completo e 10,5% são analfabetos (BRASIL, 2004). Para agravar a situação, o cumprimento do direito de presos e presas à educação não apenas escapa dos reclamos cotidianos do que se convencionou chamar de opinião pública, como muitas vezes conta com sua desaprovação.

Em termos históricos, esse cenário tem sido confrontado a partir de práticas pouco sistematizadas que, em geral, dependem da iniciativa e das idiossincrasias de cada direção de estabelecimento prisional. Não existe uma aproximação entre as pastas da Educação e da Administração Penitenciária que viabilize uma oferta coordenada e com bases conceituais mais precisas. Ignoram-se, com isso:

- o acúmulo teórico e prático de que o país dispõe no terreno da educação de jovens e adultos (EJA), como modalidade específica para o atendimento do público em questão e seguramente mais apropriada para o enfrentamento dos desafios que ele impõe;
- a singularidade do ambiente prisional e a pluralidade de sujeitos, culturas e saberes presentes na relação de ensino-aprendizagem; e
- a necessidade de se refletir sobre a importância que o atendimento educacional na unidade prisional pode vir a ter, para a reintegração social das pessoas atendidas.

² O texto reproduzido integra a Declaração extraída da V Confinitea – Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (Hamburgo, 1997) e assinada pelo Brasil. Além deste normativo, porém, poderiam ser citados: a Constituição Federal (art. 208), a Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação – art. 37 § 1º), o Parecer CEB nº 11/2000, a Lei nº 10.172/2001 (o Plano Nacional de Educação), a Lei nº 7.210/84 (Lei de Execução Penal) e a Resolução CNPCP nº 14/94 (Regras Mínimas para o Tratamento de Reclusos).

Nessas condições, o Seminário Nacional foi idealizado como momento para que as discussões realizadas durante todas as atividades executadas no projeto – ou a partir do projeto – pudessem ser traduzidas como *orientações concretas aos órgãos do poder público e à sociedade civil em relação a este cenário, na perspectiva de inspirar a produção de experiências exemplares de sua transformação*.

O presente relatório consolida os resultados dos debates e proposições que a esse respeito foram realizados por todos aqueles que, de uma maneira ou de outra, estiveram envolvidos nesse processo de diálogo e construção coletiva³.

PROPOSTAS

Como desdobramento dos seminários regionais, o Seminário Nacional adotou uma divisão didática das propostas em três grandes “eixos”, que afinal foram preservados neste texto e encontram-se articulados e descritos abaixo. Evidentemente, porém, cada um deve ser lido na perspectiva de complementariedade em relação aos demais.

A – GESTÃO, ARTICULAÇÃO E MOBILIZAÇÃO

As propostas enquadradas neste eixo destinam-se a fornecer estímulos e subsídios para a atuação da União, dos estados e da sociedade civil, com vistas à formulação, execução e monitoramento de políticas públicas para a educação nas prisões. Nesse sentido, de acordo com os participantes de seminário, para que se garanta uma educação de qualidade para todos no sistema penitenciário, é importante que:



Ministério da Justiça e Segurança Pública
Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária

1. O governo federal, por intermédio dos ministérios da Educação e da Justiça, figure como o responsável pelo fomento e indução de políticas públicas de Estado no domínio da educação nas prisões, estabelecendo as parcerias necessárias junto aos estados e municípios.
2. A oferta de educação no sistema penitenciário seja fruto de uma articulação entre o órgão responsável pela administração penitenciária e a Secretaria de Educação que atue junto ao sistema local, cabendo a ambas a responsabilidade pela gestão e pela coordenação desta oferta, sob a inspiração de Diretrizes Nacionais.
3. A articulação implique disponibilização de material pedagógico da modalidade de EJA para as escolas que atuam no sistema penitenciário, como insumo para a elaboração de projetos pedagógicos adequados ao público em questão.
4. O trabalho articulado encontre as devidas oportunidades de financiamento junto às pastas estaduais e aos órgãos ministeriais, especialmente com a inclusão dos alunos matriculados no Censo Escolar.
5. A gestão se mantenha aberta a parcerias com outras áreas de governo, universidades e organizações da sociedade civil, sob a orientação de Diretrizes Nacionais.

³ Nesse sentido, podem ser relacionados como protagonistas do seminário: gestores vinculados às pastas da Educação e da Administração Penitenciária, educadores, agentes penitenciários, pesquisadores, especialistas e até mesmo apenados, cuja fala foi obtida e sistematizada por meio de Oficinas Teatrais realizadas nos Estados do Espírito Santo, Mato Grosso do Sul, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul, em parceria com o Centro de teatro do Oprimido do Rio de Janeiro (CTO/Rio).

6. Os educadores do sistema pertençam, preferencialmente, aos quadros da Secretaria de Educação, selecionados por concursos públicos e com remuneração acrescida de vantagens pecuniárias condizentes com as especificidades do cargo.
7. A gestão propicie espaços físicos adequados às práticas educativas (por exemplo: salas de aula, bibliotecas, laboratórios etc.), além de adquirir os equipamentos e materiais necessários, evitando improvisos e mudanças constantes.
8. A construção de espaços adequados para a oferta de educação, bem como de esporte e cultura, seja proporcional à população atendida em cada unidade.
9. As autoridades responsáveis pela gestão transformem a escola em espaço de fato integrado às rotinas da unidade prisional e de execução penal, com a inclusão de suas atividades no plano de segurança adotado.
10. O diagnóstico da vida escolar dos apenados logo no seu ingresso ao sistema, com vistas a obter dados para a elaboração de uma proposta educacional que atenda às demandas e circunstâncias de cada um, seja realizado.
11. O atendimento diferenciado para presos(as) do regime fechado, semi-aberto, aberto, presos provisórios e em liberdade condicional e aqueles submetidos à medida de segurança independente de avaliação meritocrática seja garantido.
12. O atendimento contemple a diversidade, atentando-se para as questões de inclusão, acessibilidade, gênero, etnia, credo, idade e outras correlatas.
13. Os responsáveis pela oferta elaborem estratégias para a garantia de continuidade de estudos para os egressos, articulando-as com entidades que atuam no apoio dos mesmos – tais como patronatos, conselhos e fundações de apoio ao egresso e organizações da sociedade civil.
14. A remição pela educação seja garantida como um direito, de forma paritária com a remição concedida ao trabalho e cumulativa quando envolver a realização paralela das duas atividades.
15. O trabalho prisional seja tomado como elemento de formação e não de exploração de mão-de-obra, garantida a sua oferta em horário e condições compatíveis com as da oferta de estudo.



Ministério da Justiça e Segurança Pública
Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária

16. Além de compatível, o trabalho prisional (e todas as demais atividades orientadas à de reintegração social nas prisões) se torne efetivamente integrado à educação.
17. A certificação não-estigmatizante para as atividades cursadas pelos educandos (sejam eles cursos regulares de ensino fundamental e médio, atividades não-formais, cursos profissionalizantes etc.), de maneira a conciliar a legislação e o interesse dos envolvidos, seja garantida.
18. A existência de uma política de incentivo ao livro e à leitura nas unidades, com implantação de bibliotecas e com programas que atendam não somente aos alunos matriculados, mas a todos os integrantes da comunidade prisional.
19. A elaboração de uma cartilha incentivando os apenados à participação nos programas educacionais, bem como informações relativas à remição pelo estudo.
20. Os documentos e materiais produzidos pelos ministérios da Educação e da Justiça e/ou pelas secretarias de Estado de Educação e de Administração Penitenciária, que possam interessar aos educadores e educandos do sistema, sejam disponibilizados e socializados, visando ao estreitamento da relação entre os níveis de execução e de gestão da educação nas prisões.
21. Sejam promovidos encontros regionais e nacionais sobre a educação nas prisões envolvendo todos os atores relevantes, em especial diretores de unidades prisionais e do setor de ensino, tendo como um dos itens de pauta a troca de experiências.

B – FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS ENVOLVIDOS NA OFERTA

As propostas enquadradas neste eixo destinam-se a contribuir para a qualidade da formação e para as boas condições de trabalho de gestores, educadores, agentes penitenciários e operadores da execução penal. Nesse sentido, de acordo com os participantes do Seminário, para que se garanta uma educação de qualidade para todos no sistema penitenciário, é importante que:

22. Ao ingressar no cotidiano do sistema prisional, o professor passe por um processo de formação, promovido pela pasta responsável pela Administração Penitenciária em parceria com a da Educação, no qual a educação nas prisões seja tematizada segundo os marcos da política penitenciária nacional.
23. A formação continuada dos profissionais que atuam no sistema penitenciário ocorra de maneira integrada, envolvendo diferentes áreas, como trabalho, saúde, educação, esportes, cultura, segurança, assistência psicossocial e demais áreas de interesse, de modo a contribuir para a melhor compreensão do tratamento penal e aprimoramento das diferentes funções de cada segmento.
24. No âmbito de seus projetos políticos-pedagógicos, as escolas de formação de profissionais penitenciários atuem de forma integrada e coordenada para formação continuada de todos os profissionais envolvidos e aprimoramento nas condições de oferta da educação no sistema penitenciário. Nos estados em que elas não existem, sejam implementadas, conforme Resolução nº 04, do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária.
25. As instituições de ensino superior e os centros de pesquisa sejam considerados parceiros potenciais no processo de formação e na organização e disponibilização de acervos bibliográficos.
26. A formação dos servidores penitenciários contemple na sua proposta pedagógica a dimensão educativa do trabalho desses profissionais na relação com o preso.
27. Os atores estaduais estimulem a criação de espaços de debate, formação, reflexão e discussão como fóruns e redes que reflitam sobre o papel da educação nas prisões.



Ministério da Justiça e Segurança Pública
Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária

28. Os cursos superiores de graduação em Pedagogia e as demais licenciaturas incluam nos seus currículos a formação para a EJA e, nela, a educação prisional.
29. Os educandos e educadores recebam apoio de profissionais técnicos (psicólogos, terapeutas, fonoaudiólogos etc.) para o constante aprimoramento da relação de ensino-aprendizagem.
30. A pessoa presa, com perfil e formação adequados, possa atuar como monitor no processo educativo, recebendo formação continuada condizente com suas práticas pedagógicas, com direito à remição e remuneração.

C – ASPECTOS PEDAGÓGICOS

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. Nesse sentido, de acordo com os participantes do seminário, para que se garanta uma educação de qualidade para todos no sistema penitenciário, é importante que:

31. Venha a ser criado um regimento escolar próprio para o atendimento nos estabelecimentos de ensino do sistema prisional, no intuito de preservar a unidade filosófica, político-pedagógico estrutural e funcional das práticas de educação nas prisões.
32. Seja elaborado, em cada estado, os seus projetos pedagógicos próprios para a educação nas prisões, contemplando as diferentes dimensões da educação (escolarização, cultura, esporte e formação profissional), considerando a realidade do sistema prisional para a proposição das metodologias.
33. Seja estimulada a produção de material didático específico para a educação no sistema penitenciário, para complementar os recursos de EJA disponibilizados pela gestão local.
34. Seja elaborado um currículo próprio para a educação nas prisões que considere o tempo e o espaço dos sujeitos da EJA inseridos nesse contexto e que enfrente os desafios que ele propõe em termos da sua reintegração social.
35. Seja elaborada essa proposta curricular a partir de um Grupo de Trabalho que ouça os sujeitos do processo educativo nas prisões (educadores, educandos, gestores do sistema prisional, agentes penitenciários e pesquisadores de EJA e do sistema prisional).
36. Seja incluída na educação de jovens e adultos no sistema penitenciário a formação para o mundo do trabalho, entendido como um locus para a construção da autonomia do sujeito e de desenvolvimento de suas capacidades profissionais, intelectuais, físicas, culturais e sociais.
37. Sejam os familiares dos presos e a comunidade em geral estimulados, sempre que possível, a acompanhar e a participar de atividades educacionais que contribuam para o processo de reintegração social.
38. Sejam ampliadas as possibilidades de educação a distância em seus diferentes níveis, resguardando-se deste atendimento o ensino fundamental.
39. Sejam ampliadas as possibilidades de uso de tecnologias nas salas de aula de unidades prisionais, visando ao enriquecimento da relação de ensino-aprendizagem.
40. Seja garantida a autonomia do professor na avaliação do aluno em todo o processo de ensino aprendizagem.

ANEXO B – RESOLUÇÃO Nº 2, DE 19 DE MAIO DE 2010**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA****RESOLUÇÃO Nº 2, DE 19 DE MAIO DE 2010 ^(*)**

Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais.

O PRESIDENTE DA CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais, e de conformidade com o disposto na alínea “c” do parágrafo 1º do artigo 9º da Lei nº 4.024/61 com a redação dada pela Lei nº 9.131/95, nos artigos 36, 36-A, 36-B, 36-C, 36-D, 37, 39, 40, 41 e 42 da Lei nº 9.394/96 com a redação dada pela Lei nº 11.741/2008, bem como no Decreto nº 5.154/2004, e com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 4/2010, homologado por Despacho do Senhor Ministro da Educação, publicado no DOU de 7 de maio de 2010,

CONSIDERANDO as responsabilidades do Estado e da sociedade para garantir o direito à educação para jovens e adultos nos estabelecimentos penais e a necessidade de norma que regulamente sua oferta para o cumprimento dessas responsabilidades;

CONSIDERANDO as propostas encaminhadas pelo Plenário do I e II Seminários Nacionais de Educação nas Prisões;

CONSIDERANDO a Resolução nº 3, de 6 de março de 2009, do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação nos estabelecimentos penais;

CONSIDERANDO o Protocolo de Intenções firmado entre os Ministérios da Justiça e da Educação com o objetivo de fortalecer e qualificar a oferta de educação em espaços de privação de liberdade;

CONSIDERANDO o disposto no Plano Nacional de Educação (PNE) sobre educação em espaços de privação de liberdade;

CONSIDERANDO que o Governo Federal, por intermédio dos Ministérios da Educação e da Justiça tem a responsabilidade de fomentar políticas públicas de educação em espaços de privação de liberdade, estabelecendo as parcerias necessárias com os Estados, Distrito Federal e Municípios;

CONSIDERANDO o disposto na Constituição Federal de 1988, na Lei nº 7.210/84, bem como na Resolução nº 14, de 11 de novembro de 1994, do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, que fixou as Regras Mínimas para o Tratamento do Preso no Brasil;

CONSIDERANDO o que foi aprovado pelas Conferências Internacionais de Educação de Adultos (V e VI CONFINTEA) quanto à “preocupação de estimular oportunidades de aprendizagem a todos, em particular, os marginalizados e excluídos”, por meio do Plano de Ação para o Futuro, que garante o reconhecimento do direito à aprendizagem de todas as pessoas encarceradas, proporcionando-lhes informações e acesso aos diferentes níveis de ensino e formação;

CONSIDERANDO que o projeto "Educando para a Liberdade", fruto de parceria entre os Ministérios da Educação e da Justiça e da Representação da UNESCO no Brasil, constitui referência fundamental para o desenvolvimento de uma política pública de educação no contexto de privação de liberdade, elaborada e implementada de forma integrada e

^(*) Resolução CNE/CEB 2/2010. Diário Oficial da União, Brasília, 20 de maio de 2010, Seção 1, p. 20.

cooperativa, representa novo paradigma de ação a ser desenvolvido no âmbito da Administração Penitenciária;

CONSIDERANDO, finalmente, as manifestações e contribuições provenientes da participação de representantes de organizações governamentais e de entidades da sociedade civil em reuniões de trabalho e audiências públicas promovidas pelo Conselho Nacional de Educação;

RESOLVE:

Art. 1º Ficam estabelecidas as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos privados de liberdade em estabelecimentos penais, na forma desta Resolução.

Art. 2º As ações de educação em contexto de privação de liberdade devem estar calcadas na legislação educacional vigente no país, na Lei de Execução Penal, nos tratados internacionais firmados pelo Brasil no âmbito das políticas de direitos humanos e privação de liberdade, devendo atender às especificidades dos diferentes níveis e modalidades de educação e ensino e são extensivas aos presos provisórios, condenados, egressos do sistema prisional e àqueles que cumprem medidas de segurança.

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

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

II – será financiada com as fontes de recursos públicos vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino, entre as quais o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), destinados à modalidade de Educação de Jovens e Adultos e, de forma complementar, com outras fontes estaduais e federais;

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

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

V – poderá ser realizada mediante vinculação a unidades educacionais e a programas que funcionam fora dos estabelecimentos penais;

VI – desenvolverá políticas de elevação de escolaridade associada à qualificação profissional, articulando-as, também, de maneira intersetorial, a políticas e programas destinados a jovens e adultos;

VII – contemplará o atendimento em todos os turnos;

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

Art. 4º Visando à institucionalização de mecanismos de informação sobre a educação em espaços de privação de liberdade, com vistas ao planejamento e controle social, os órgãos responsáveis pela educação nos Estados e no Distrito Federal deverão:

I – tornar público, por meio de relatório anual, a situação e as ações realizadas para a oferta de Educação de Jovens e Adultos, em cada estabelecimento penal sob sua responsabilidade;

II – promover, em articulação com o órgão responsável pelo sistema prisional nos Estados e no Distrito Federal, programas e projetos de fomento à pesquisa, de produção de documentos e publicações e a organização de campanhas sobre o valor da educação em espaços de privação de liberdade;

III – implementar nos estabelecimentos penais estratégias de divulgação das ações de educação para os internos, incluindo-se chamadas públicas periódicas destinadas a matrículas.

Art. 5º Os Estados, o Distrito Federal e a União, levando em consideração as especificidades da educação em espaços de privação de liberdade, deverão incentivar a promoção de novas estratégias pedagógicas, produção de materiais didáticos e a implementação de novas metodologias e tecnologias educacionais, assim como de programas educativos na modalidade Educação a Distância (EAD), a serem empregados no âmbito das escolas do sistema prisional.

Art. 6º A gestão da educação no contexto prisional deverá promover parcerias com diferentes esferas e áreas de governo, bem como com universidades, instituições de Educação Profissional e organizações da sociedade civil, com vistas à formulação, execução, monitoramento e avaliação de políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade.

Parágrafo Único. As parcerias a que se refere o *caput* deste artigo dar-se-ão em perspectiva complementar à política educacional implementada pelos órgãos responsáveis pela educação da União, dos Estados e do Distrito Federal.

Art. 7º As autoridades responsáveis pela política de execução penal nos Estados e Distrito Federal deverão, conforme previsto nas Resoluções do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, propiciar espaços físicos adequados às atividades educacionais, esportivas, culturais, de formação profissional e de lazer, integrando-as às rotinas dos estabelecimentos penais.

Parágrafo Único. Os Estados e o Distrito Federal deverão contemplar no seu planejamento a adequação dos espaços físicos e instalações disponíveis para a implementação das ações de educação de forma a atender às exigências desta Resolução.

Art. 8º As ações, projetos e programas governamentais destinados a EJA, incluindo o provimento de materiais didáticos e escolares, apoio pedagógico, alimentação e saúde dos estudantes, contemplarão as instituições e programas educacionais dos estabelecimentos penais.

Art. 9º A oferta de Educação Profissional nos estabelecimentos penais deverá seguir as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, inclusive com relação ao estágio profissional supervisionado concebido como ato educativo.

Art. 10 As atividades laborais e artístico-culturais deverão ser reconhecidas e valorizadas como elementos formativos integrados à oferta de educação, podendo ser contempladas no projeto político-pedagógico como atividades curriculares, desde que devidamente fundamentadas.

Parágrafo Único. As atividades laborais, artístico-culturais, de esporte e de lazer, previstas no *caput* deste artigo, deverão ser realizadas em condições e horários compatíveis com as atividades educacionais.

Art. 11 Educadores, gestores e técnicos que atuam nos estabelecimentos penais deverão ter acesso a programas de formação inicial e continuada que levem em consideração as especificidades da política de execução penal.

§ 1º Os docentes que atuam nos espaços penais deverão ser profissionais do magistério devidamente habilitados e com remuneração condizente com as especificidades da função.

§ 2º A pessoa privada de liberdade ou internada, desde que possua perfil adequado e receba preparação especial, poderá atuar em apoio ao profissional da educação, auxiliando-o no processo educativo e não em sua substituição.

Art. 12 O planejamento das ações de educação em espaços prisionais poderá contemplar, além das atividades de educação formal, propostas de educação não-formal, bem como de educação para o trabalho, inclusive na modalidade de Educação a Distância, conforme previsto em Resoluções deste Conselho sobre a EJA.

§ 1º Recomenda-se que, em cada unidade da federação, as ações de educação formal desenvolvidas nos espaços prisionais sigam um calendário unificado, comum a todos os estabelecimentos.

§ 2º Devem ser garantidas condições de acesso e permanência na Educação Superior (graduação e pós-graduação), a partir da participação em exames de estudantes que demandam esse nível de ensino, respeitadas as normas vigentes e as características e possibilidades dos regimes de cumprimento de pena previstas pela Lei nº 7.210/84.

Art. 13 Os planos de educação da União, dos Estados, do Distrito Federal e Municípios deverão incluir objetivos e metas de educação em espaços de privação de liberdade que atendam as especificidades dos regimes penais previstos no Plano Nacional de Educação.

Art. 14 Os Conselhos de Educação dos Estados e do Distrito Federal atuarão na implementação e fiscalização destas Diretrizes, articulando-se, para isso, com os Conselhos Penitenciários Estaduais e do Distrito Federal ou seus congêneres.

Parágrafo Único. Nas penitenciárias federais a atuação prevista no *caput* deste artigo compete ao Conselho Nacional de Educação ou, mediante acordo e delegação, aos Conselhos de Educação dos Estados onde se localizam os estabelecimentos penais.

Art. 15 Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogando-se quaisquer disposições em contrário.

CESAR CALLEGARI

ANEXO C – LEI Nº 7.210, DE 11 DE JULHO DE 1984



Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 7.210, DE 11 DE JULHO DE 1984.

(Vide Decreto nº 6.049, de 2007)

(Vide Decreto nº 7.627, de 2011)

Institui a Lei de Execução Penal.

(Vide Lei nº 14.344, de 2022) Vigência

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

TÍTULO I

Do Objeto e da Aplicação da Lei de Execução Penal

Art. 1º A execução penal tem por objetivo efetivar as disposições de sentença ou decisão criminal e proporcionar condições para a harmônica integração social do condenado e do internado.

Art. 2º A jurisdição penal dos Juízes ou Tribunais da Justiça ordinária, em todo o Território Nacional, será exercida, no processo de execução, na conformidade desta Lei e do Código de Processo Penal.

Parágrafo único. Esta Lei aplicar-se-á igualmente ao preso provisório e ao condenado pela Justiça Eleitoral ou Militar, quando recolhido a estabelecimento sujeito à jurisdição ordinária.

Art. 3º Ao condenado e ao internado serão assegurados todos os direitos não atingidos pela sentença ou pela lei.

Parágrafo único. Não haverá qualquer distinção de natureza racial, social, religiosa ou política.

Art. 4º O Estado deverá recorrer à cooperação da comunidade nas atividades de execução da pena e da medida de segurança.

TÍTULO II

Do Condenado e do Internado

CAPÍTULO I

Da Classificação

Art. 5º Os condenados serão classificados, segundo os seus antecedentes e personalidade, para orientar a individualização da execução penal.

Art. 6º A classificação será feita por Comissão Técnica de Classificação que elaborará o programa individualizador da pena privativa de liberdade adequada ao condenado ou preso provisório. [\(Redação dada pela Lei nº 10.792, de 2003\)](#)

Art. 7º A Comissão Técnica de Classificação, existente em cada estabelecimento, será presidida pelo diretor e composta, no mínimo, por 2 (dois) chefes de serviço, 1 (um) psiquiatra, 1 (um) psicólogo e 1 (um) assistente social, quando se tratar de condenado à pena privativa de liberdade.

Parágrafo único. Nos demais casos a Comissão atuará junto ao Juízo da Execução e será integrada por fiscais do serviço social.

Art. 8º O condenado ao cumprimento de pena privativa de liberdade, em regime fechado, será submetido a exame criminológico para a obtenção dos elementos necessários a uma adequada classificação e com vistas à individualização da execução.

Parágrafo único. Ao exame de que trata este artigo poderá ser submetido o condenado ao cumprimento da pena privativa de liberdade em regime semi-aberto.

Art. 9º A Comissão, no exame para a obtenção de dados reveladores da personalidade, observando a ética profissional e tendo sempre presentes peças ou informações do processo, poderá:

I - entrevistar pessoas;

II - requisitar, de repartições ou estabelecimentos privados, dados e informações a respeito do condenado;

III - realizar outras diligências e exames necessários.

Art. 9º-A. O condenado por crime doloso praticado com violência grave contra a pessoa, bem como por crime contra a vida, contra a liberdade sexual ou por crime sexual contra vulnerável, será submetido, obrigatoriamente, à identificação do perfil genético, mediante extração de DNA (ácido desoxirribonucleico), por técnica adequada e indolor, por ocasião do ingresso no estabelecimento prisional. [\(Redação dada pela Lei nº 13.964, de 2019\)](#) [\(Vigência\)](#)

§ 1º-A. A regulamentação deverá fazer constar garantias mínimas de proteção de dados genéticos, observando as melhores práticas da genética forense. [\(Incluído pela Lei nº 13.964, de 2019\)](#) [\(Vigência\)](#)

§ 2º A autoridade policial, federal ou estadual, poderá requerer ao juiz competente, no caso de inquérito instaurado, o acesso ao banco de dados de identificação de perfil genético. [\(Incluído pela Lei nº 12.654, de 2012\)](#)

§ 3º Deve ser viabilizado ao titular de dados genéticos o acesso aos seus dados constantes nos bancos de perfis genéticos, bem como a todos os documentos da cadeia de custódia que gerou esse dado, de maneira que possa ser contraditado pela defesa. [\(Incluído pela Lei nº 13.964, de 2019\)](#) [\(Vigência\)](#)

§ 4º O condenado pelos crimes previstos no **caput** deste artigo que não tiver sido submetido à identificação do perfil genético por ocasião do ingresso no estabelecimento prisional deverá ser submetido ao procedimento durante o cumprimento da pena. [\(Incluído pela Lei nº 13.964, de 2019\)](#) [\(Vigência\)](#)

§ 5º A amostra biológica coletada só poderá ser utilizada para o único e exclusivo fim de permitir a identificação pelo perfil genético, não estando autorizadas as práticas de fenotipagem genética ou de busca familiar. [\(Incluído pela Lei nº 13.964, de 2019\)](#) [\(Vigência\)](#)

§ 6º Uma vez identificado o perfil genético, a amostra biológica recolhida nos termos do **caput** deste artigo deverá ser correta e imediatamente descartada, de maneira a impedir a sua utilização para qualquer outro fim. [\(Incluído pela Lei nº 13.964, de 2019\)](#) [\(Vigência\)](#)

§ 7º A coleta da amostra biológica e a elaboração do respectivo laudo serão realizadas por perito oficial. [\(Incluído pela Lei nº 13.964, de 2019\)](#) [\(Vigência\)](#)

§ 8º Constitui falta grave a recusa do condenado em submeter-se ao procedimento de identificação do perfil genético. [\(Incluído pela Lei nº 13.964, de 2019\)](#) [\(Vigência\)](#)

CAPÍTULO II

Da Assistência

SEÇÃO I

Disposições Gerais

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.

SEÇÃO II

Da Assistência Material

Art. 12. A assistência material ao preso e ao internado consistirá no fornecimento de alimentação, vestuário e instalações higiênicas.

Art. 13. O estabelecimento disporá de instalações e serviços que atendam aos presos nas suas necessidades pessoais, além de locais destinados à venda de produtos e objetos permitidos e não fornecidos pela Administração.

SEÇÃO III

Da Assistência à Saúde

Art. 14. A assistência à saúde do preso e do internado de caráter preventivo e curativo, compreenderá atendimento médico, farmacêutico e odontológico.

§ 1º (Vetado).

§ 2º Quando o estabelecimento penal não estiver aparelhado para prover a assistência médica necessária, esta será prestada em outro local, mediante autorização da direção do estabelecimento.

§ 3º Será assegurado acompanhamento médico à mulher, principalmente no pré-natal e no pós-parto, extensivo ao recém-nascido. [\(Incluído pela Lei nº 11.942, de 2009\)](#)

§ 4º Será assegurado tratamento humanitário à mulher grávida durante os atos médico-hospitalares preparatórios para a realização do parto e durante o trabalho de parto, bem como à mulher no período de puerpério, cabendo ao poder público promover a assistência integral à sua saúde e à do recém-nascido. [\(Incluído pela Lei nº 14.326, de 2022\)](#)

SEÇÃO IV

Da Assistência Jurídica

Art. 15. A assistência jurídica é destinada aos presos e aos internados sem recursos financeiros para constituir advogado.

Art. 16. As Unidades da Federação deverão ter serviços de assistência jurídica, integral e gratuita, pela Defensoria Pública, dentro e fora dos estabelecimentos penais. [\(Redação dada pela Lei nº 12.313, de 2010\)](#).

§ 1º As Unidades da Federação deverão prestar auxílio estrutural, pessoal e material à Defensoria Pública, no exercício de suas funções, dentro e fora dos estabelecimentos penais. [\(Incluído pela Lei nº 12.313, de 2010\)](#).

§ 2º Em todos os estabelecimentos penais, haverá local apropriado destinado ao atendimento pelo Defensor Público. [\(Incluído pela Lei nº 12.313, de 2010\)](#).

§ 3º Fora dos estabelecimentos penais, serão implementados Núcleos Especializados da Defensoria Pública para a prestação de assistência jurídica integral e gratuita aos réus, sentenciados em liberdade, egressos e seus familiares, sem recursos financeiros para constituir advogado. [\(Incluído pela Lei nº 12.313, de 2010\)](#).

SEÇÃO V

Da Assistência Educacional

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. 18-A. O ensino médio, regular ou supletivo, com formação geral ou educação profissional de nível médio, será implantado nos presídios, em obediência ao preceito constitucional de sua universalização. [\(Incluído pela Lei nº 13.163, de 2015\)](#)

§ 1º O ensino ministrado aos presos e presas integrar-se-á ao sistema estadual e municipal de ensino e será mantido, administrativa e financeiramente, com o apoio da União, não só com os recursos destinados à educação, mas pelo sistema estadual de justiça ou administração penitenciária. [\(Incluído pela Lei nº 13.163, de 2015\)](#)

§ 2º Os sistemas de ensino oferecerão aos presos e às presas cursos supletivos de educação de jovens e adultos. [\(Incluído pela Lei nº 13.163, de 2015\)](#)

§ 3º A União, os Estados, os Municípios e o Distrito Federal incluirão em seus programas de educação à distância e de utilização de novas tecnologias de ensino, o atendimento aos presos e às presas. [\(Incluído pela Lei nº 13.163, de 2015\)](#)

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.

Art. 21-A. O censo penitenciário deverá apurar: [\(Incluído pela Lei nº 13.163, de 2015\)](#)

I - o nível de escolaridade dos presos e das presas; [\(Incluído pela Lei nº 13.163, de 2015\)](#)

II - a existência de cursos nos níveis fundamental e médio e o número de presos e presas atendidos; [\(Incluído pela Lei nº 13.163, de 2015\)](#)

III - a implementação de cursos profissionais em nível de iniciação ou aperfeiçoamento técnico e o número de presos e presas atendidos; [\(Incluído pela Lei nº 13.163, de 2015\)](#)

IV - a existência de bibliotecas e as condições de seu acervo; [\(Incluído pela Lei nº 13.163, de 2015\)](#)

V - outros dados relevantes para o aprimoramento educacional de presos e presas. [\(Incluído pela Lei nº 13.163, de 2015\)](#)

SEÇÃO VI

Da Assistência Social

Art. 22. A assistência social tem por finalidade amparar o preso e o internado e prepará-los para o retorno à liberdade.

Art. 23. Incumbe ao serviço de assistência social:

I - conhecer os resultados dos diagnósticos ou exames;

II - relatar, por escrito, ao Diretor do estabelecimento, os problemas e as dificuldades enfrentadas pelo assistido;

III - acompanhar o resultado das permissões de saídas e das saídas temporárias;

IV - promover, no estabelecimento, pelos meios disponíveis, a recreação;

V - promover a orientação do assistido, na fase final do cumprimento da pena, e do liberando, de modo a facilitar o seu retorno à liberdade;

VI - providenciar a obtenção de documentos, dos benefícios da Previdência Social e do seguro por acidente no trabalho;

VII - orientar e amparar, quando necessário, a família do preso, do internado e da vítima.

SEÇÃO VII

Da Assistência Religiosa

Art. 24. A assistência religiosa, com liberdade de culto, será prestada aos presos e aos internados, permitindo-se-lhes a participação nos serviços organizados no estabelecimento penal, bem como a posse de livros de instrução religiosa.

§ 1º No estabelecimento haverá local apropriado para os cultos religiosos.

§ 2º Nenhum preso ou internado poderá ser obrigado a participar de atividade religiosa.

SEÇÃO VIII

Da Assistência ao Egresso

Art. 25. A assistência ao egresso consiste:

I - na orientação e apoio para reintegrá-lo à vida em liberdade;

II - na concessão, se necessário, de alojamento e alimentação, em estabelecimento adequado, pelo prazo de 2 (dois) meses.

Parágrafo único. O prazo estabelecido no inciso II poderá ser prorrogado uma única vez, comprovado, por declaração do assistente social, o empenho na obtenção de emprego.

Art. 26. Considera-se egresso para os efeitos desta Lei: