



Programa de
Pós-Graduação
em Educação,
Culturas e Identidades



Fundação
Joaquim Nabuco



UNIVERSIDADE
FEDERAL RURAL
DE PERNAMBUCO

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E
IDENTIDADES

EDUARDO CARLOS ALMEIDA DE LIMA

“Não há tempo, não há idade certa para estudar”
POLÍTICAS DE OFERTA DE PRÁTICAS EDUCATIVAS NO
SISTEMA PRISIONAL DE PERNAMBUCO

Recife, 2022

EDUARDO CARLOS ALMEIDA DE LIMA

“Não há tempo, não há idade certa para estudar”
POLÍTICAS DE OFERTA DE PRÁTICAS EDUCATIVAS
NO SISTEMA PRISIONAL DE PERNAMBUCO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco/Fundação Joaquim Nabuco como um dos requisitos para obtenção do título de mestre em Educação, Culturas e Identidades.

Linha de pesquisa (3): Políticas, Programas e Gestão de Processos Educacionais e Culturais.

RECIFE, 2022

FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal Rural de Pernambuco
Sistema Integrado de Bibliotecas
Gerada automaticamente, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

A447p Lima, Eduardo Carlos Almeida de
POLÍTICAS DE OFERTA DE PRÁTICAS EDUCATIVAS NO SISTEMA PRISIONAL DE
PERNAMBUCO: "Não há tempo, não há idade certa para estudar" / Eduardo Carlos Almeida de Lima. -
2022. 117 f. : il.

Orientador: Humberto da Silva Miranda.
Inclui referências e apêndice(s).

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em
Educação, Culturas e Identidades, Recife, 2023.

1. Política Educacional. 2. Educação de Jovens e Adultos. 3. Educação em Prisões. I. Miranda, Humberto da
Silva, orient. II. Título

CDD 370

EDUARDO CARLOS ALMEIDA DE LIMA

“LEITURA QUE LIBERTA”
PRÁTICAS EDUCATIVAS NO SISTEMA PRISIONAL DE
PERNAMBUCO E PERSPECTIVAS DO PROGRAMA
REMIÇÃO DE PENA PELA LEITURA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco/Fundação Joaquim Nabuco como um dos requisitos para obtenção do título de mestre em Educação, Culturas e Identidades.

Linha de pesquisa (3): Políticas, Programas e Gestão de Processos Educacionais e Culturais.

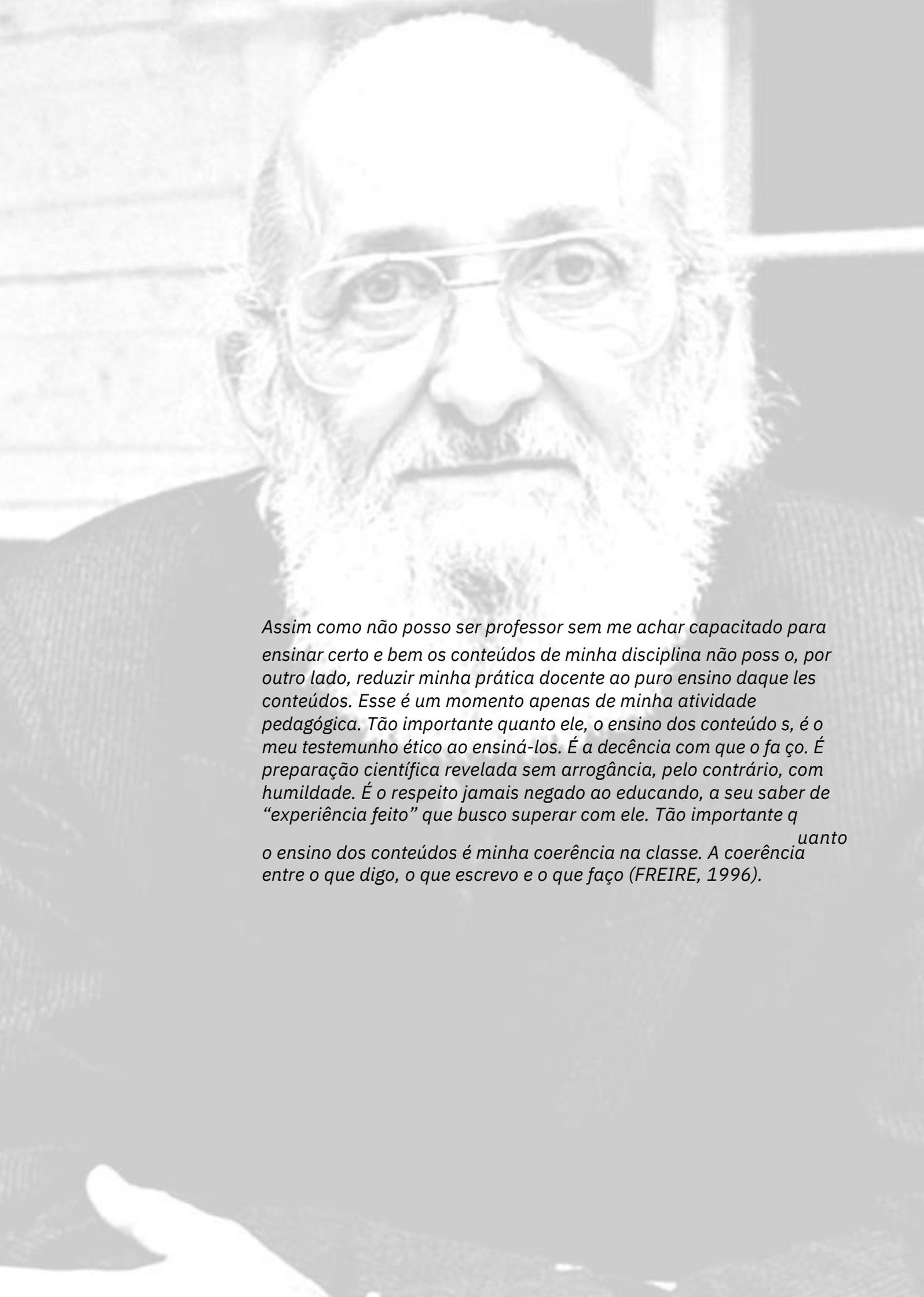
ORIENTAÇÃO:

DR. HUMBERTO DA SILVA MIRANDA
Universidade Federal Rural de Pernambuco

EXAMINADORES:

DR. Helder Hemigio de Amorim
Universidade Católica de Pernambuco
Examinador Externo

DRA. Raquel Aragão Uchôa Fernandes
Universidade Federal Rural de Pernambuco
Examinadora Interna



Assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. Esse é um momento apenas de minha atividade pedagógica. Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los. É a decência com que o faço. É a preparação científica revelada sem arrogância, pelo contrário, com humildade. É o respeito jamais negado ao educando, a seu saber de “experiência feita” que busco superar com ele. Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é minha coerência na classe. A coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço (FREIRE, 1996).

*Venho passar um tempo
que arranca minha juventude
Juventude assassinada.
O concreto é meu caixão.
Caixão que vai em silêncio,
navegando no esquecimento.
Leva dentro o tormento.
De meus gritos não há testemunhas.
(Los Gritos del Silêncio II).*

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, como de costume, agradeço ao maestro do universo, “inteligência suprema, causa primaria de todas as coisas”, que por sua imensa sabedoria me proporcionou viver a pós-graduação não no momento em que eu queria, mas no momento em que seria melhor para meu crescimento e entendimento do meu lugar no mundo.

Em segundo lugar, a mim mesmo pela força e determinação que enfrentei os obstáculos de 12 seleção de mestrado e algumas desilusões. Eu pude ensinar a mim mesmo que sempre é tempo de tentar mais uma vez, e mais uma, e mais uma... Aprendi a lidar com minha personalidade, a me amar e a entender que na vida *“tudo é passageiro, menos o motorista e o cobrador”*, como dizia papai.

Agradeço também a minha família, principalmente a Mãe e a Pai, meus maiores exemplos de amor e dedicação. Os melhores avós que eu poderia ter. Pessoas que nunca mediram esforços para me dar o melhor, seja relacionado à bens materiais, seja relacionado a apoio emocional. Percebo com pesar o envelhecimento dos meus avós e cada vez mais sinto necessidade de estar perto deles, aproveitar os últimos momentos deles, comigo, neste plano. Eu amo vocês, meus amores.

Agradeço, especialmente, a minha mãezinha, meu amor, que durante esse processo descobriu um câncer de colo do útero, mas se manteve forte resignou-se e está, enfim, terminando o tratamento. Eu te amo, Mainha, e estou muito feliz e grato a Deus pela sua melhora, pelo seu aprendizado. Foram momentos difíceis, mas vencemos juntos.

À Papai, eu agradeço pelo exemplo de homem trabalhador que me ensinou a ser. Muitas vezes, eu vejo meu pai em mim e eu em meu pai. Descobri o amor que havia escondido em meu coração por ele no decorrer de minha autodescoberta e, apesar das divergências que temos, meu pai continua sendo um dos meus maiores exemplos de homem. Sou imensamente grato a ele, pelo apoio que deu à Mainha no seu processo de tratamento. Passei a admirar a relação dos meus pais, aprendi com eles. Isso não tem preço.

À Rodrigo, agradeço pela paciência e apoio que me prestou durante o todos os processos seletivos que participei, sobretudo no momento inicial do curso, diante d’uma pandemia, aulas remotas, tudo novo. Companheiro de vários momentos de ansiedade e angústia, Rodrigo deixava os momentos mais leves com sua paciência e precisão nas palavras. Muitas delas ecoam até hoje, e continuarão ecoando enfim.

A Hélder, meu amigo, que me acompanha desde a Especialização na FUNDAJ, perpassando as paredes da academia e tornando-se um companheiro de luta e de jornada.

A Daniela, minha irmã, que se tornou membra de mim, do meu ser, da minha alma. A ela toda minha admiração e respeito. Axé!

À Luana, a mulher mais forte, inteligente, corajosa e linda que eu conheço, por ter me acolhido em sua vida, em sua família e poder ter dividido momentos que jamais esquecerei. Por ter deixado esse momento turbulento mais leve. Pelos momentos que tanto me ensinou, mesmo sem saber que estava professorando vida.

À Joseane, minha amiga, meu espelho, por ter confiado em mim desde o primeiro dia que eu iniciei como Técnico da GRE Mata Centro. Por ter me ensinado sobre amorosidade, rigorosidade metódica, humanidade, responsabilidade, autonomia, responsabilidade, e tantos outros valores que não caberia nessa página se eu fosse enumerar.

À Elieser, que carinhosamente chamo de minha princesa, por ter me aberto a visão de que fazer Educação nos presídios é ser-mais e melhor a cada dia. É acolher o diferente e amar o marginalizado. É ser rigoroso, responsável e zeloso com os reeducandos.

À Cristina, “aquela menina da Biblioteca, que agora é formadora de Língua Portuguesa junto comigo”, pelo seu companheirismo, sua amizade e pelos vários momentos de aprendizado que pode me propiciar.

A todos e todas que fazem a GRE Mata Centro.

À Silvana, chefe da Unidade de Educação em Prisões, por tanto ter me incentivado e se prestado a contribuir com a minha pesquisa. Por ter me confiado inúmeros momentos formativos e de crescimento.

À Cláudia Abreu, pela sua competência e por ter dado o pontapé inicial na concepção de Educação de Jovens e Adultos que temos hoje na Secretaria de Educação e Esportes.

A Sérgio, por ter me acompanhado nos períodos finais deste processo e, carinhosamente, ter revisado minha dissertação. Por toda sua paciência, responsabilidade e amorosidade com que me trata, mesmo quando a ansiedade tentou me desestabilizar.

À Cibele, pela atenção com que acolheu meu projeto, minhas ideias. Pelo zelo que teve quando precisava de algum material. Por ter entendido minha situação durante as aulas e ter me ensinado que a academia pode, sim, ser mais humana e próxima.

À Martha Guaraná, por ter me acompanhado na especialização e, agora, fazer parte desse novo processo. Por ter me mostrado um lado meu que ainda não conhecia, mas que foi essencial para eu me entender enquanto eu mesmo, para eu entender as questões que me atravessam e não sofrer tanto com a ansiedade de uma pessoa hiperativa.

À Cleiton (Creito, ou Creitinho), meu amor. O presente que 2022 me trouxe. A pessoa que me ensinou sobre amor, sobre doação, sobre o que é, de fato, um

relacionamento saudável, uma família, uma parceria. Cleiton é uma das pessoas que eu mais admiro e vou continuar admirando vida afora. Eu não tenho palavras para expressar tamanha gratidão pela sua presença em minha vida.

Agradeço a Sando, meu psicólogo, meu confidente, meu oráculo. Sandro me acompanhou durante todo o período que passei no curso de mestrado. Acompanhou todos as tempestades que aconteceram na minha vida. Me ensinou a ser palmeira, que quando o vento vem ela se dobra, mas quando ele passa, ela retorna ao seu posto mais frondosa e radiante. Comento sempre com meus amigos que “Sandro é minha religião” e eu admiro demais o profissional que ele é. Agradeço imensamente pelo suporte que me deu, em todos os aspectos da minha vida.

Daniel Carvalho, meu psiquiatra, que me ouviu, acolheu e deu rumo em minha vida. Através de sua escuta humanizada e de um processo rigoroso de investigação, pude, enfim, deixar de ter minhas crises de ansiedade, a insônia foi embora e, o melhor de tudo, pude me concentrar e terminar o mestrado consciente.

Ao homem mais ousado que pude conhecer nesses 27 anos de existência, Gilberto Claudino, que me oportunizou à realização de sonhos, e sonha junto comigo todos os dias. Que me ensina sobre o enfrentamento às barreiras que nos foram impostas. Que me instiga a fazer cada vez mais e melhor. Que enxergou em mim um profissional capaz de liderar sua equipe e, sobretudo, uma pessoa capaz de fazer parte de sua vida pessoal, de seu ciclo de amigos. É uma pessoa com quem eu posso contar minhas dores e meus amores, que me aconselha e que também está sempre disponível a escutar o que, muitas vezes, eu ainda nem sei como falar, mas ele está sempre lá. Todos os “Dormiu bem”, “Eai, amor, como estão as coisas por aí?”, “Vai dar conta mesmo?”, “Bota pra moer!” Soam como abraços em meu coração, apesar de eu não demonstrar.

Ao meu amigo e orientador, Humberto Miranda, pela paciência, pela muita paciência com que enfrenta a orientação. Pelo acolhimento. Pelos ensinamentos. Por todo amor dispensado aos Direitos Humanos, à Educação, à academia. Humberto é um presente que o mestrado me deu e eu não poderia ter pessoa melhor para me conduzir durante esse processo.

Ao meu grupo, o G3, que tornaram as aulas, os trabalhos, os estresses e todos os momentos que passamos juntos mais leves e descontraídos. Com certeza, levá-los-ia por toda a vida e eternamente.

Enfim, a todos que direta e indiretamente contribuíram para que esse sonho se tornasse realidade, para que eu concluísse com êxito essa etapa tão importante da minha formação.

Educar é preciso¹

Reduto da covardia
Inimiga da Solidão
Ela nunca está sozinha
É a cela da prisão
Que não recupera ninguém
Deturpa o cidadão

Mentes ociosas, vazias a pensar
Muitas maquinando o mal
Poucas delas a sonhar

Aumentar penas, construir presídios
Não é a solução
Temos que instigar a sonhar,
Investir em educação,
Ressocializar, ensinar uma profissão

Pois o homem que não sonha
É um ser sem compaixão
Sonho é o que vem à mente,
Desejo do coração
Sonhar alto é preciso,
Viver, estudar, realizar,
Tudo é possível
Ao estudante que sonhar

¹Poema entregue por um reeducando à uma promotora do DF, Fonte: G1. Disponível em: <https://g1.globo.com/distrito-federal/noticia/2015/a11/preso-por-estupro-critica-em-poema-sistema-prisional-deturpa-o-cidadao.html>. Acesso em 16 de Agosto de 2022.

RESUMO

Trata-se de uma pesquisa ainda em andamento, vinculada a linha de pesquisa: Linha de Pesquisa 3 – Políticas, Programas e Gestão de Processo Educativos e Culturais, do Programa de Pós-graduação em Educação Culturas e Identidades, Mestrado associado entre a Universidade Federal Rural de Pernambuco e da Fundação Joaquim Nabuco. Objetiva analisar a Política Educacional de Oferta de Educação em Prisões, em Pernambuco, a partir da estruturação da Gerência de Políticas Educacionais de Jovens, Adultos e Idosos. O Capítulo 1, denominado “Educação em prisões no Brasil: entre a história e o presente”, contém o estado do conhecimento produzido durante nossa pesquisa exploratória, a partir da análise de dissertações, teses e alguns marcos legais, o que demonstra como se deu a evolução dos estudos em educação em prisões no Brasil, bem como a validação de políticas públicas referentes a sua oferta. Nele, ainda, pode-se identificar, nos itens 1.2 e 1.3, considerações a respeito da nossa proposta metodológica, bem como algumas reflexões que traçamos a respeito das questões éticas que envolvem nosso processo de produção do conhecimento relacionado a pesquisas em Políticas Educacionais. Em um segundo capítulo, denominado A doutrina de punição dos corpos transcorreremos a respeito da história da punição dos corpos na sociedade, ancorados, sobretudo, nos estudos Foucaultianos. Assim, essa parte servirá de embasamento para reflexões acerca de como se estabeleceram, historicamente, os sistemas de penas e punições nas sociedades. No terceiro capítulo, ao qual chamamos nomeamos: Remição de pena: por uma pedagogia da liberdade a partir da leitura, delinearemos algumas discussões em torno do ato de ler e sua relação com a remição de pena. Para a discussão a respeito da importância das práticas de leitura, ancoramo-nos nos referenciais freireanos (FREIRE, 1996; 2005; 2006), bem como nos escritos de Goodman (1973), Martins (1982), Bakhtin (1994) e Marcuschi (1999). No quarto capítulo, 10 anos da Gerência de Educação de Jovens, Adultos e Idosos: o lugar da Educação em Prisões em Pernambuco, dispõe da nossa proposta para conclusão deste estudo, denominada Uma proposta de conclusão para o inconcluso. Nele, refletiremos, sobretudo, o nosso percurso no programa de remição de pena pela leitura e, ancorados nos dados que foram construídos para a nossa pesquisa, desenvolveremos reflexões a respeito da temática central deste trabalho.

Palavras-chave: Política Educacional. Educação de Jovens e Adultos. Educação em Prisões.

Abstract

This is a research still in progress, linked to the research line: Research Line 3 - Policies, Programs and Management of Educational and Cultural Process, of the Graduate Program in Education Cultures and Identities, Associate Master's between the Federal University of Pernambuco and the Joaquim Nabuco Foundation. It aims to analyze the Educational Policy of Education in Prisons, in Pernambuco, from the structuring of the Management of Educational Policies for Youth, Adults and Elderly. Chapter 1, called "Education in prisons in Brazil: between history and the present", contains the state of knowledge produced during our exploratory research, from the analysis of dissertations, theses and some legal frameworks, which demonstrates how it happened. the evolution of studies on education in prisons in Brazil, as well as the validation of public policies regarding its offer. In it, still, it is possible to identify, in items 1.2 and 1.3, considerations about our methodological proposal, as well as some reflections that we draw about the ethical issues that involve our process of production of knowledge related to research in Educational Policies. In a second chapter, called The doctrine of punishment of bodies, we will discuss the history of the punishment of bodies in society, anchored, above all, in Foucaultian studies. Thus, this part will serve as a basis for reflections on how the systems of penalties and punishments in societies were historically established. In the third chapter, which we call: Remission of penalty: for a pedagogy of freedom from reading, we will outline some discussions around the act of reading and its relationship with the remission of penalty. For the discussion about the importance of reading practices, we anchored ourselves in Freirean references (FREIRE, 1996; 2005; 2006), as well as in the writings of Goodman (1973), Martins (1982), Bakhtin (1994) and Marcuschi (1999). In the fourth chapter, 10 years of the Education Management for Young, Adults and Elderly: the place of Education in Prisons in Pernambuco, we have our proposal for the conclusion of this study, called A conclusion proposal for the unfinished. In it, we will reflect, above all, our path in the program of remission of penalty by reading and, anchored in the data that were built for our research, we will develop reflections about the central theme of this work.

Keywords: Educational politics. Youth and Adult Education. Education in Prisons.

LISTA DE SIGLAS

ASP	AGENTE DE SEGURANÇA PENITENCIÁRIA
CF	CONSTITUIÇÃO FEDERAL
CGJF	CORREGEDORIA GERAL DA JUSTIÇA FEDERAL
CNJ	CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA
DEPEN	DEPARTAMENTO PENITENCIÁRIO NACIONAL
EJA	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
GEJAI	GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS
GRE	GERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO
LDBEN	LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL
LEP	LEI DE EXECUÇÃO PENAL
MEDS	MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO DO DISCURSO ADJACENTE
PEPG	PENITENCIÁRIA DR. ÊNIO PESSOA GUERRA
PIT	PRESÍDIO DE ITAQUITINGA
PPP	PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO
PRONASCI	PROGRAMA NACIONAL DE SEGURANÇA PÚBLICA COM CIDADANIA
PRRL	PRESÍDIO DR. ROENILDO DA ROCHA LEÃO
PVSA	PRESÍDIO DE VITÓRIA DE SANTO ANTÃO
SEDE	SECRETARIA EXECUTIVA DE EDUCAÇÃO
SEE	SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E ESPORTES
SERES	SECRETARIA EXECUTIVA DE RESSOCIALIZAÇÃO
SJDH	SECRETARIA DE JUSTIÇA E DIREITOS HUMANOS

SUMÁRIO

RESUMO.....	11
<i>Abstract</i>	12
LISTA DE SIGLAS	7
SUMÁRIO	7
APRESENTAÇÃO	7
INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1	16
<i>Pesquisas em Educação em Prisões no Brasil: entre a história e o presente</i>	16
1.1 <i>Histórico e validação de um sistema de Oferta da Educação de Jovens e Adultos em Prisões no Brasil</i>	34
1.2 <i>Considerações metodológicas e contextos de pesquisa</i>	
1.2.1 <i>O discurso como fonte de estudo</i>	
1.2.2 <i>Sujeitos da pesquisa e contexto de aplicação</i>	43
1.3 <i>Considerações Éticas em torno da nossa pesquisa</i>	
CAPÍTULO 2	42
<i>doutrina de punição dos corpos</i>	42
2.1 <i>A punição e o controle na sociedade</i>	72
CAPÍTULO 3	58
<i>Remição de pena: por uma pedagogia da liberdade a partir da leitura</i>	58
3.1 <i>Ainda sobre o controle de corpos e liberdades individuais</i>	
3.2 <i>Considerações em torno do ato da Leitura e da Escrita</i>	81
3.2 <i>Remição de Pena pela Leitura: Marcos Legais e principais discussões</i>	84
CAPÍTULO 4	80
<i>10 anos da Gerência de Educação de Jovens, Adultos e Idosos: o lugar da Educação em Prisões em Pernambuco</i>	80
4.1 <i>Uma proposta de Conclusão para o inconcluso</i>	
4.2 <i>A EJA e suas concepções</i>	
4.3 <i>A Educação nos presídios</i>	
4.4 <i>A consolidação de uma política efetiva de Educação de Adultos em prisões através da GEJAI</i>	
CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
REFERÊNCIAS	106

APRESENTAÇÃO

Neste esforço a que vou me entregando, re-crio, e re-vivo, no texto que escrevo, a experiência vivida no momento em que ainda não lia a palavra (FREIRE, 2006).

Em algum lugar do paraíso, em algum dia de dois mil e vinte e um.

Estimado leitor,

Esta é uma parte muito particular da escrita deste relato: enfim, chegou a hora de me deparar com o que tem tirado meu sono e, sobretudo, tem sido objeto de minhas reflexões diárias. Despertando paixões, amores e, por que não, Desamores?. Resolvi, então, escrever uma carta a você, que com muita disponibilidade e, presumo, carinho, lerá meu trabalho. Essa pesquisa é fruto de um sonho de ingressar em um curso de mestrado, crescer, ser-mais. E é isto que me emociona aqui, a possibilidade de, juntos, traçarmos outros olhares para um tema que é tão especial para mim... Educação em Prisões!

Deparo-me com a escrita da apresentação da minha dissertação e faculto-me a possibilidade de escrever-lhe uma carta para, quem sabe, fazer-te apaixonar por esse tema que é tão caro para a construção de uma sociedade mais justa e cidadã. Sendo assim, relatarei um pouco de minha história de vida e a relação que têm essa minha existência com o objeto de pesquisa deste estudo.

Desde o início da graduação, interessei-me pela pesquisa científica e quis seguir este caminho. Pesquisei a formação do professor de português, as subjetividades e identidades que estão envolvidas na docência e, também, as profissionalidades e a profissionalização que desempenham estes professores, mas só cheguei ao estudo das questões que envolvem a EJA, bem como a Educação em Prisões, quando comecei a atuar no programa de Remição de Pena pela Leitura. Foi a partir dessa nova experiência que nos mobilizamos a pesquisar os contextos de oferta da Educação em Prisões, em Pernambuco, e a atuação de professoras nas prisões.

Eu me graduei em Letras e, apesar de alguns anos de atuação na educação, ainda não tinha me encontrado, não tinha me percebido profissional da Educação. Foi nos presídios que eu me encontrei. Eu mergulhei em mim mesmo e pude perceber esse “marimenso”. Ingressar dentro de si não é fácil, não foi fácil perceber minhas fragilidades. A fragilidade de uma formação incompleta e lacunar. Mais lacunar seria, enfim, a minha vida daqui em diante. Sim. É isso. Isso seria a maior (in)certeza que eu encontraria nesse processo. Esse processo permanente de busca que é a docência. De fazer-se e refazer-se, assim como diria Paulo Freire. Que, aliás, sua dedicatória do livro pedagogia

do oprimido marcou minha história “aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem”.

E eu me descobri nos oprimidos, nos degradados, nos desiludidos, nos que não têm perspectiva, nos que frequentam a escola “apenas pela remição”. Sim. Muita gente que encontramos nas celas de aulas acreditam nisso. E pasmem, não são poucas. Descobri um mundo dentro de outro mundo, foi assim que eu senti. Essa experiência fomentou a conversão de minha curiosidade

ingênua a respeito das práticas educativas em prisões, em uma curiosidade epistemológica, na busca por entender questões que envolvem a oferta da Remição de Pena pela Leitura, no estado de Pernambuco, e as demandas que a ela estão relacionadas.

Passei a entender que remir pena não está apenas relacionado a mero cumprimento de dispositivos legais, tendências de pensamentos abolicionistas, ou situações proformes, mas está relacionado a algo mais importante e real, que se concretiza nessas ações: os Direitos Humanos das pessoas. Historicamente, mulheres e homens tiveram seus direitos usurpados, não puderam usufruir plenamente deles, justamente pelo fato de se pensar comumente que esses Direitos se confundem com a descriminalização, afrouxamento de pena, ou até mesmo na concessão de privilégios. A atuação na remição pela leitura perpassa as dimensões ética e política. Ler é transcender. Assim, a importância do hábito de ler se resumiria na frase de Paulo Freire como a “compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota de decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo” (FREIRE, 2005, p.11).

Fica, aqui, minha compreensão de ser inacabado, complementando-se no diálogo entre mim e você que lê meu mundo. Isso sim é interagir, impregnar de sentidos, sentir, fazer sentido. Esse trabalho possui a necessidade de ser lido, indagado, abstraído, poetizado. Leitura que humaniza bárbaros, que ensina analfabetos, que oportuniza degradados e que revira mundos. Sei que não se esgotará, aqui, nesta leitura, na defesa desta dissertação, ou até mesmo na publicação deste estudo no porvir,mas...

Vou procurá-la a vida inteira
no mundo todo.
Se tarda o encontro, se não a encontro,
não desanimo,

procuro sempre.
Procuro sempre, e minha procura
ficará sendo
minha palavra².

E, assim, vou seguindo a minha história. Costurando as vivências pelos lugares que passei. Pelos chãos que pisei. Pelas almas que toquei, pelas que fui tocado. No ano do centenário de nascimento de Paulo Freire, escrevo essa carta singela a quem se dispõe a fazer parte dessa parte do meu eu-pesquisador, que reflete estrondosamente no meu eu-humano. Foi uma ingenuidade curiosa, que se transforma, agora, em epistemologia e, com certeza, vai refletir nas práticas Brasil afora, afinal “a ciência é, assim, autobiográfica” (SANTOS, 2008, p. 83).

Fraternalmente,
Eduardo Carlos Almeida de Lima.

² ANDRADE, Carlos Drummond. A Palavra Mágica.

INTRODUÇÃO

A Remição de Pena pela Leitura é uma atividade educacional complementar que compõe as ações de Remição de Pena, previstas na Lei de Execução Penal (LEP) N. 7210/84, articuladas com a emenda à referida lei N. 12433/11, na Portaria Conjunta n. 276/12 e ratificada na recomendação N. 44/13, do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), que dispõe:

I - para fins de remição pelo estudo (Lei nº 12.433/2011), sejam valoradas e consideradas as atividades de caráter complementar, assim entendidas aquelas que ampliam as possibilidades de educação nas prisões, tais como as de natureza cultural, esportiva, de capacitação profissional, de saúde, entre outras, conquanto integradas ao projeto político-pedagógico (PPP) da unidade ou do sistema prisional local e sejam oferecidas por instituição devidamente autorizada ou conveniada com o poder público para esse fim (Brasil, 2013).

Esses dispositivos legais garantem o direito a remição de pena pelo estudo, pelo trabalho e também a partir de atividades culturais e/ou desportivas.

Ao apenado que já concluiu o processo de escolarização, é garantida a participação em atividades educacionais complementares como a Remição de Pena pela Leitura. Essa, por sua vez, foi constituída a partir da Portaria Conjunta de N. 276/12 da Corregedoria Geral da Justiça Federal (CGJF) e do Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN), garantindo um caráter mais abrangente no tocante as ações educacionais de remição de pena.

Em Pernambuco, a Remição de Pena pela Leitura foi instituída a partir da Portaria Conjunta da Secretaria de Justiça e Direitos Humanos (SJDH) e Secretaria de Educação e Esportes (SEE) N. 01/16. O documento reza o direito ao “conhecimento, à educação, à cultura e ao desenvolvimento da capacidade crítica, por meio da leitura, da produção de resumos de leitura e de resenhas” (PERNAMBUCO, 2016, p. 01). No estado, a Remição pela Leitura foi ofertada de início nas penitenciárias da região metropolitana e, posteriormente, em 2018, foi ampliada a oferta para todas penitenciárias e presídios do estado.

Com a ampliação da oferta da Remição de Pena pela Leitura para vários presídios do território estadual, precisou-se contratar mais profissionais graduados em Letras para atuarem no programa. De acordo com a sistemática, contratar-se-iam 2 professores de português para atuarem diretamente na Remição pela Leitura, lotados nas Gerências Regionais de Educação (GREs)³.

³Ao todo, em Pernambuco, existem 16 Gerências Regionais de Educação. Nessas, são lotados, no mínimo dois professores formados em Licenciatura em Letras para atuarem na Remição de Pena pela Leitura nos

Esses professores atuariam na elaboração de aulas referentes a produção de resumos e resenhas, aplicação de provas, correção das produções dos inscritos no projeto e na emissão de pareceres referentes as obras que comporiam o acervo.

Em 2018, constitui-se, então, a Comissão da Remição de Pena pela Leitura da região da Zona da Mata pernambucana e, assim, começamos a fazer parte do quadro de professores da Remição pela Leitura. A partir da nossa atuação no programa, propomo-nos a discutir o seguinte questionamento: *Como se articularam as políticas estaduais de oferta de práticas educativas em prisões a partir da criação da GEJAI?*

Sob a hipótese de que a reflexão aprofundada a respeito da arquitetura de oferta das práticas educativas nos presídios fortalecerá a oferta dessas práticas, garantindo, assim, que mais reeducandos tenham acesso a políticas públicas de remição de pena. Até porque, entendemos que faz parte da garantia dos Direitos Humanos manter condições de acesso e permanência em práticas educativas, bem como todos os outros direitos que são inerentes a quaisquer cidadãos, independentemente de estar sob cumprimento de pena.

Já com relação as práticas educativas complementares, que é o caso da remição de pena pela leitura, o Conselho Nacional de Justiça, a partir da publicação da Recomendação N° 44, de 26 de Novembro de 2013, define-as, no parágrafo I, como

Aquelas que ampliam as possibilidades de educação nas prisões, tais como as de natureza cultural, esportiva, de capacitação profissional, de saúde, entre outras, conquanto integradas ao projeto político-pedagógico (PPP) da unidade ou do sistema prisional local e sejam oferecidas por instituição devidamente autorizada ou conveniada com o poder público para esse fim (CNJ, 2013, p. 2).

Bem como, posteriormente, no parágrafo V, o CNJ dispõe:

Estimular, no âmbito das unidades prisionais estaduais e federais, como forma de atividade complementar, a remição pela leitura, notadamente para apenados aos quais não sejam assegurados os direitos ao trabalho, educação e qualificação profissional, nos termos da Lei n. 7.210/84 (LEP - arts. 17, 28, 31, 36 e 41, incisos II, VI e VII).

A partir de nossa pesquisa exploratória, percebemos que ainda não há uma quantidade substancial de publicações que teorizam essa atividade, já que, sob hipótese nossa, essas práticas têm sido mais recentes, e as de

escolarização estão ancoradas nos marcos legais pós Declaração Universal Dos Direitos Humanos (1948), envolvendo-se com a Lei de Execução Penal (1987), a Constituição Federal (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), todas relacionadas as políticas de universalização da educação básica, muito marcantes no fim dos anos 1990 e início dos anos 2000.

Em 10 de Maio de 2021, o Conselho Nacional de Justiça atualiza a Recomendação Nº 44/2013 e publica a Resolução Nº 391 que estabelece procedimentos e diretrizes a serem observados pelo poder judiciário para o reconhecimento do direito a remição de pena por meio de práticas sociais educativas escolares e não-escolares. As práticas sociais educativas não-escolares dizem respeito as “atividades de autoaprendizagem ou de aprendizagem coletiva, assim entendidas aquelas que ampliam as possibilidades de educação para além das disciplinas escolares” (CNJ, 2021, p 3).

Por isso, reafirmamos a nossa intenção de se aprofundar na discussão a respeito da oferta e das políticas de oferta de Educação nas prisões de Pernambuco, a partir de nossa experiência e devido ao nosso contato com a Gerência de Políticas de Educação de Jovens e Adultos (GEJAI). Considerando as articulações da Secretaria de Educação e Esportes (SEE) e da Secretaria de Justiça e Direitos Humanos (SJDH), mas focando nossa discussão na relação coma GEJAI.

Assim sendo, a partir do que foi discutido até agora, o objetivo geral desta pesquisa é: analisar a Política Educacional de Oferta de Educação em Prisões, em Pernambuco, a partir da estruturação da Gerência de Políticas Educacionais de Jovens, Adultos e Isosos. Já como objetivos específicos, nós podemos elencar:

Debater a política nacional e estadual para oferta de educação nas prisões, considerando as práticas educativas;

Discutir a arquitetura e as políticas de oferta de práticas educativas nos presídios de Pernambuco.

Doravante, este texto está organizado da seguinte forma: O Capítulo 1, denominado “*Educação em prisões no Brasil: entre a história e o presente*”, contém o estado do conhecimento produzido durante nossa pesquisa exploratória, a partir da análise de dissertações, teses e alguns marcos legais, o

que demonstra como se deu a evolução dos estudos em educação em prisões no Brasil, bem como a validação de políticas públicas referentes a sua oferta.

Nele, ainda, pode-se identificar, nos itens 1.2 e 1.3, considerações a respeito da nossa proposta metodológica, bem como algumas reflexões que traçamos a respeito das questões éticas que envolvem nosso processo de produção do conhecimento relacionado a pesquisas em Políticas Educacionais. Em um segundo capítulo, denominado *A doutrina de punição dos corpos* transcorreremos a respeito da história da punição dos corpos na sociedade, ancorados, sobretudo, nos estudos Foucaultianos. Assim, essa parte servirá de embasamento para reflexões acerca de como se estabeleceram, historicamente, os sistemas de penas e punições nas sociedades.

No terceiro capítulo, ao qual chamamos nomeamos: *Remição de pena: por uma pedagogia da liberdade a partir da leitura*, delinearemos algumas discussões

em torno do ato de ler e sua relação com a remição de pena. Para a discussão a respeito da importância das práticas de leitura, ancoramo-nos nos referenciais freireanos (FREIRE, 1996; 2005; 2006), bem como nos escritos de Goodman (1973), Martins (1982), Bakhtin (1994) e Marcuschi (1999).

No quarto capítulo, *10 anos da Gerência de Educação de Jovens, Adultos e Idosos: o lugar da Educação em Prisões em Pernambuco*, dispõe da nossa proposta para conclusão deste estudo, denominada *Uma proposta de conclusão para o inconcluso*. Nele, refletiremos, sobretudo, o nosso percurso no programa de remição de pena pela leitura e, ancorados nos dados que foram construídos para a nossa pesquisa, desenvolveremos reflexões a respeito da temática central deste trabalho.

CAPÍTULO 1

Pesquisas em Educação em Prisões no Brasil: entre a história e o presente

Pata macia de gato acariciando um rato. Em horas assim este se encolhe cheio de pavor, agarra-se a ilusões fugitivas, busca imaginar ocorrências vulgares: ida à secretaria, visita inesperada, uma carta improvável. Enganase voluntariamente, esforça-se por afastar a lembrança das torturas, ali visíveis na pele, desalenta-se ouvindo as sílabas fatais, e a significação delas surge clara: perguntas invariáveis multiplicadas, a exigir denúncia, a teimosia do paciente punida com sevícias: golpe de borracha, alicate nas unhas, o fogo do maçarico destruindo carnes (RAMOS, 2004, p. 358, v. 1)

1.1 Histórico e validação de um sistema de Oferta da Educação de Jovens e Adultos em Prisões no Brasil

Para estabelecer quais pesquisas iriam compor o nosso acervo de referências, utilizamos os seguintes descritores: EJA Prisional, Educação em Prisões e Educação Prisional, já que existe diferenças de tratamento da modalidade oferecida nas prisões com relação a Educação. Assim, encontramos trabalhos oriundos de programas de pós-graduação de universidades brasileiras, publicados majoritariamente na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDBTD), cujo acesso se dá por meio do endereço eletrônico. Contamos também com o auxílio de algumas plataformas que publicam textos acadêmicos como o Google Acadêmico, o Scielo e o Academia.edu, e, a partir destas plataformas, selecionamos alguns artigos acadêmicos. Em suma, elegemos 30 dissertações de mestrado, 13 teses de doutorado e 16 artigos científicos, publicados entre os anos de 2004 e 2019, no Brasil.

Consideramos que foi um trabalho muito relevante para o desenvolvimento de nossa pesquisa, porque, a partir disso, pudemos caminhar por caminhos antes desconhecidos e construir saberes outros, necessários à nossa formação homem-pesquisador. Dessa maneira, destacamos que iremos apresentar a síntese destes trabalhos de forma cronológica, revelando, assim, a diacronia com a qual se relacionou a temática ao longo do período 2004-2019, já que a maioria das pesquisas que se relacionam com o nosso objeto de estudo foram publicadas nesse espaço de tempo. Esse processo foi importante para estabelecer percepções iniciais a respeito do cenário em que se estabelecem as políticas públicas relativas a oferta da educação em prisões, bem como a relação que se estabeleceu entre essas políticas e o interesse da academia em pesquisar essa demanda.

Iniciaremos por discutir o trabalho de Silva (2004), uma dissertação de mestrado em Educação, pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UFPE, na qual a pesquisadora propôs-se estudar o conceito de EJA que permeava a prática de professores de uma determinada escola situada em espaço de privação de liberdade, no agreste pernambucano. Nesse ínterim, a autora também estudou a viabilidade da oferta da EJA nestes espaços, a partir de um estudo etnográfico, utilizando-se da entrevista, da observação, do

questionário e da análise de documentos oficiais. A autora percebeu que, apesar de os professores e professoras não possuírem formação específica para o ambiente prisional, eles reelaboram os seus saberes a partir da prática. Segundo ela, a EJA ainda era vista como uma modalidade de educação assistencialista e compensatória, no entanto, os documentos oficiais concebem a modalidade numa perspectiva transformadora, a partir da concepção freireana, o que seria, segundo a autora, um ponto positivo em relação as políticas públicas pós LDBEN. Segundo a autora,

para compreender a prática docente da EJA no interior de uma penitenciária, fez-se necessário um conhecimento mais próximo ao Sistema Penitenciário, enquanto cenário de investigação, para percebermos o entorno que vai configurando o processo de ensino na escola da prisão. Nesse contexto a visão que se tem de um preso é associada à de criminoso e a penitenciária é considerada uma instituição opressora, violenta (p. 239).

Araújo (2005) estudou a relevância da Educação para a Pessoa Privada de Liberdade, doravante PPL, a partir de uma pesquisa qualitativa, que utilizou como métodos de construção de dados a entrevista, o questionário e o levantamento e análise bibliográficos. Durante o seu Doutorado em Educação, a autora analisa um vasto acervo de materiais a respeito da legislação da Educação em Prisões no Ceará. Já Matsumoto (2005), a partir de um estudo de caso, objetivou estudar os sentidos e significados produzidos por um “preso-aluno” sobre a Educação em Prisões, ela faz uma análise crítica e compreensão sócio histórica sobre a EJA e, sobretudo, as prisões, a partir da ótica do materialismo histórico-dialético, utilizando-se de entrevistas abertas para a construção dos dados. A autora percebeu que a figura do delinquente foi construída historicamente e que viabiliza um pensamento carcerário de uma sociedade punitiva e de um estado penal.

Em sua dissertação de mestrado em Educação pela UNESP, Júnior (2009) estudou a relação entre as políticas públicas e educacionais para o sistema penitenciário, levando em consideração a reinserção social do reeducando. O autor discute o sentido histórico da EJA, a partir de inquietações oriundas de sua atuação no sistema penitenciário de São Paulo. O autor considera que a superlotação das cadeias reduz ao objetivo único e exclusivo de cumprimento de pena e nega ações que porventura podem ser mais eficazes no

que tange a ressocialização. Ele ainda considera que os presídios ainda na atualidade são instituições severas, autoritárias e disciplinares.

Lobo (2009), em sua pesquisa de doutorado, buscou entender como os detentos elaboram a vida cotidiana dentro das prisões com relação ao seu acesso à educação e à religião, tomando esta outra como um meio de reintegração social. Uma das constatações da autora foi que a vulnerabilidade social marca as trajetórias de vidas da população carcerária e que essa, por sua vez, não teve, sequer, acesso a direitos básicos, como educação, saneamento e moradia. A escola em Prisões é enxergada como um espaço-tempo de sociabilidade e possibilidade de mudança, pois possibilita caminhos outros que não sejam a vida criminal.

A autora desenvolveu este estudo a partir de observações, depoimentos e entrevista, classificando o estudo como etnográfico, com o objetivo de identificar as experiências que produziram significados para os reeducandos na escola em prisões. Nessa perspectiva, a autora traz a visão foucaultiana a respeito da punição, considerando que a punição deve envolver além do encarceramento, condições que possibilitem a reintegração social do apenado. A recuperação deste, por sua vez, depende de fatores como a preservação de direitos, celas e ambientes adequados, alimentação digna, profissionalização e acesso a educação de qualidade.

Graciano (2010), objetivou identificar iniciativas da sociedade civil no interior dos presídios. Ela enxerga que essas iniciativas fazem parte da partilha da responsabilidade entre estado e sociedade civil pela ressocialização do apenado. A autora estudou, entre outras coisas, a natureza da caracterização das parcerias dos órgãos e concebeu a educação em prisões como sendo um ramo específico, tanto para análise quanto para a formulação de ações públicas. A autora traça um histórico acerca da evolução da educação em prisões, considerando que sua pesquisa contribui para a formulação de novas indagações. Costa (2011), levando em consideração a sua atuação no sistema de segurança penitenciária de Pernambuco, estudou as questões que envolvem a juventude negra e as relações étnicoraciais em um determinado presídio.

A sua pesquisa girou em torno da indagação: “como os apenados aprendem com suas trajetórias de vida e o lugar que as experiências escolares ocupam na percepção de sua existência?”. O trabalho do autor está ancorado

no mapeamento de como as questões etnicoraciais são abordadas na educação em prisões e também no racismo institucional, considerado pelo autor como elemento determinante na construção do sujeito marginalizado. O autor caracterizou seu estudo como sendo qualitativo, utilizando-se do método de memórias da infância.

Com relação a Educação em Prisões, mais especificamente à práticas de escolarização nas unidades prisionais, relevantes estudos foram publicados no programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (PPGE/CE/UFPE) sobre a educação em prisões, dentre eles, destacamos a Dissertação de Mestrado intitulada “Juventude negra e educação nas prisões” (COSTA, 2011), na qual o autor destaca que a escola em espaços de privação de liberdade tem

o desafio de proporcionar aos reeducandos a oportunidade à educação enquanto uma prática humanizadora, emancipatória, um ato político, social e histórico, capaz de contribuir para a ressignificação de suas existências e o fomento de colaboração de projetos individuais e coletivos (p. 42).

O autor, que além de pedagogo é Agente de Segurança Penitenciária (ASP), pesquisou as relações étnico-raciais que se estabelecem dentro dos presídios de Pernambuco. Considerado um estudo extremamente relevante para os estudos em Educação em Prisões, sua pesquisa rompe com os padrões até então estabelecidos que tinham seus olhares voltados para o cotidiano das prisões, deixando para o segundo plano as questões raciais. Para o autor “o racismo não é um problema do negro e sim, de toda sociedade brasileira” (p. 44). E reitera: “vale salientar que, com a construção e fortalecimento da autoestima do aluno(a) negro(a), é toda sociedade brasileira quem ganha, pela abertura nas escolas de novos e radicais processos de (re)cognição social” (p. 45).

O autor do estudo intitulado “Avaliação diagnóstica da oferta educacional no sistema prisional brasileiro: identificando dificuldades e potencialidades”, aborda os fundamentos legais da Educação de Jovens e Adultos em prisões. O autor analisa um vasto acervo de fundamentos legais a respeito da Educação em Prisões. Ele teoriza também a questão de falta de espaço físico para oferta das aulas nas unidades prisionais, o rigor das regras internas de segurança dentro dos presídios e, sobretudo, a falta de material didático. Silva (2011) também percebeu que os gestores das escolas situadas em espaço de privação

de liberdade consideram que a educação é benéfica para a ressocialização. Segundo ele

Do ponto de vista legal, existe todo um aparato para dar suporte à educação nos presídios: A Lei de Execução Penal, lei 7210 de 11 de julho de 1984; a Constituição Federal de 1988 que no artigo 208 reza como dever do Estado proporcionar educação para todos, inclusive para os que [não] tiveram acesso em idade própria; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96 que no artigo 1ª incentiva a criação de proposta de educação para promover a igualdade de condições para o acesso e a permanência do aluno no processo educativo, com destaque para o artigo 37 que expressa que a educação de jovens e adultos será destinada aqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

Mendes (2011) examinou as documentações oficiais do estado de Pernambuco. Ele valeu-se da análise documental, da entrevista e de questionários. O referido autor percebeu que a superlotação, a falta de estrutura física, a falta de assistência, e os entraves entre os Agentes de Segurança Penitenciária (ASPs) e o Pessoal do Pedagógico, não permite a implantação competente de projetos relacionados a oferta da educação em prisões. O autor percebeu a falta de acompanhamento das secretarias de educação e de ressocialização e pretendeu identificar a percepção dos apenados e dos educadores a respeito da modalidade. O autor também problematiza a denominação Educação Prisional X Educação em Prisões, a primeira sustenta-se no sentido de aprender a conviver dentro da prisão; a segunda, entendida como a implantação de políticas educacionais dentro do presídio.

A falta de condições, as mais variadas possíveis, junto com as contradições do sistema, pontos fundamentais que serão expostos no corpo deste documento, nos mostraram que o sistema cai ainda nessa armadilha e continua educando esses indivíduos para se enquadrarem à ordem do sistema penal (MENDES, 2011, p. 13).

Ele entende que apenas a punição não é o suficiente para a ressocialização dos apenados, e percebe os presídios enquanto instituições totais que mais destroem a identidade das pessoas e sugere que a gestão seja compartilhada com um gestor para a área de segurança e outro para a assistência. A escrita desta sessão, até aqui, fez perceber que os pesquisadores se detém no entendimento das questões relacionadas especificamente aos

presídios, ao modo de vida dos reeducandos e como o ambiente prisional influencia a vida destes.

Aguiar (2012) estudou as políticas públicas que visam a efetivação do direito à educação nas prisões. O autor percebeu recentes avanços das políticas educacionais que estão relacionadas a educação em prisões, os avanços estão relacionados a criação de Diretrizes Nacionais para a Educação em Prisões e o reconhecimento dos apenados como sujeitos de direitos. Ele percebeu ainda algumas contradições e dualidades referentes a estes processos e que os programas e projetos relacionados a educação em prisões ainda estão tímidos.

Ele valeu-se da pesquisa qualitativa e da entrevista, pretendendo conhecer a trajetória escolar e profissional dos apenados. Gomes (2013), utilizou-se das memórias escolares escritas dos apenados para compreender os sentidos da escolarização, bem como outras questões relacionadas a aprendizagem. Ele valeu-se da abordagem qualitativa e da pedagogia da narrativa, e percebeu que o processo de escolarização abre precedentes para o fortalecimento da autonomia do sujeito, bem como que a deslegitimação da escola parte, muitas vezes, dos próprios ASPs.

Já Santos (2014) objetivou analisar os sentidos e experiências escolares vividas por mulheres em privação de liberdade e compreender as práticas educativas em unidades prisionais. O autor percebeu que os apenados passam por um processo de distanciamento da escola durante a juventude e esta, por sua vez, devido a questões socioeconômicas é usurpada, tardia e, muitas vezes, não vivida. Ele ainda percebeu que há muitas concepções de escola para os reeducandos, sendo algumas: escola enquanto valorização do ECA; escola enquanto lugar secundário e a ressignificação da escola nas prisões, enquanto um espaço de paz e de possibilidade de uma nova vida.

Moreira (2016), em sua tese de doutorado, apresenta o estado da arte sobre a Educação em Prisões, assim, ele discute a educação em prisões enquanto política pública, a partir das diretrizes para a Educação em estabelecimentos penais. O autor teorizou a importância das disciplinas cursadas para o processo de desenvolvimento do seu objeto de estudo, bem como o papel do educador que atua em escolas situadas em prisões. Ele descreve e analisa dialeticamente a complexidade do processo de construção de uma política pública.

Para ele

Composições sem limites políticos, éticos ou técnicos pela governabilidade muitas vezes deforma a tal ponto o que foi primeiramente planejado, sem contar os baixos níveis de eficácia e de eficiência gerados pela pouca capacidade gerencial das instituições governamentais culturalmente disseminada e até mesmo aceita, apesar de alguns atores considerarem que, principalmente a partir [da] década de 1990, foi-se desenvolvendo um novo olhar sobre o serviço público, com uma maior exigência em termos de qualidade, participação social, transparência, eficiência fiscal e superação da rigidez burocrática fortemente arraigada, que fazia do estado um ente de volume muito maior do que o necessário (p. 10).

Assim

A educação moderna vai se configurando nos confrontos sociais e políticos, ora como um instrumento de conquista da liberdade, de civilização, de racionalidade e de submissão suportáveis pelas novas relações sociais entre os homens. Percebe-se uma constante: a Educação passa a ser encarada como um santo remédio, capaz tanto de tornar súditos cidadãos livres, como controlar a liberdade dos cidadãos (ARROYO, 1988, p. 36).

Moreira (2016), no entanto, observa que mesmo havendo participação de professores e de trabalhadores da segurança penitenciária na discussão a respeito dos Planos Estaduais, é insipiente para se garantir que o Projeto Político Pedagógico (PPP) esteja conforme a demanda da Educação em Prisões. Pois, segundo ele, alguns aspectos importantes inerentes a um PPP não foram localizados. O autor ainda percebe que o fato das escolas serem anexos de outras escolas dificulta a percepção de particularidades prisionais, o que pode limitar o trabalho dos professores, bem como a falta de formações sistematizadas para os professores que atuam nos presídios. A pesquisa realizada foi de natureza qualitativa, valendo-se de questionários, entrevistas, observação, mapeamento e diário de campo. Ele percebeu que a infraestrutura dos presídios é deficiente e muitas vezes não há o cumprimento da legislação específica.

Marsiglia (2017) compreende que pensar o cárcere é pensar o corpo de muitos sujeitos em condições aviltantes de sobrevivência. Ela desenvolve o seu estudo a partir de uma visão histórica da prisão, incluindo sua relação com a sociedade (família, agentes, advogados, etc). A autora entendeu que a prisão não consegue exercer seu papel de regeneradora social e isto gerou a necessidade de se estudar os alicerces dos padrões desviantes e agressivos na

sociedade. Concebeu que o estigma do preconceito estará presente na trajetória de vida de alunos detentos, mas entendeu que a escola exerce um poder de libertação pela prática educacional e a conquista da cidadania, sobretudo a remissão de suas penas.

Valendo-se do gênero textual carta, a autora traça um panorama de como se evidencia o preconceito e a subjetivação na trajetória de vida dos reeducandos. Em suas reflexões, a autora argumenta “os enfrentamentos cotidianos, que são uma fonte social e ditam as normas, regras e conquistas para a sobrevivência, encaminharão este indivíduo a uma postura mais solitária e egoísta” (Marsiglia, 2017, p. 102). Mais à frente, ela reflete sobre as questões que fazem parte do ser-gente, e do que constitui a história de vida daqueles sujeitos sob o que eles escrevem em suas cartas.

Outro estudo interessante, relacionado ao trabalho do professor na prisão, pretendeu perceber como se configura a docência na prisão e quais são as condições de trabalho oferecidas a este professor. Foi uma pesquisa qualitativa, valendo-se de documentos, questionários e entrevistas. Ela percebeu a precarização e a desvalorização da docência e a formação continuada relacionada a forma de agir dentro da unidade, bem como a vestimenta e o comportamento, mas não há reflexão sobre a prática, porém os professores e professoras se adaptam as escolas e sentem-se valorizados.

Duarte (2017), por sua vez, estuda a influência da ação docente em escolas situadas em prisões na constituição da sua identidade profissional. O autor valeu-se da entrevista e do diário de campo para entender que a atuação na educação em prisões pode efetuar transformações significativas na identidade profissional dos professores. Tasoneiro (2018) estudou o caráter emancipatório da educação em prisões, a partir da alusão dos documentos oficiais e a reprodução de contradições da sociedade capitalista dentro dos presídios. A partir da sistematização destas pesquisas, revelou-se que, a partir de 2017, a atuação do professor ganha mais evidência nas pesquisas acadêmicas, chegando-se a problematizar a atuação profissional nas “celas de aula”, termo que ganha destaque durante este período.

Durante o processo de escrita, percebi que a partir de 2017 a produção de pesquisas relacionadas a educação em prisões cresceu, principalmente nos cursos de mestrado. Isso revela o interesse por questões outras, relativas a

processos educacionais que estão longe da escola dita como regular. Nesse sentido, Silva (2017) concebeu a Educação em Prisões enquanto parte da universalização da Educação Básica e esta, por sua vez, contribui para a humanização e emancipação da PPL (Pessoa Privada de Liberdade). Ele, ancorado em Goffman, Berger, Foucault e Marx, entende as prisões enquanto um instrumento total de um estado e de uma sociedade igualmente totais.

A avaliação destas pesquisas foi muito relevante para a construção de nosso trabalho, já que pudemos perceber as singularidades de oferta de educação em prisões em todo território e as várias nuances que poderíamos trazer em nosso percurso metodológico. Haja vista, a realidade que se estabelecia no momento em que ingressamos no Programa de Pós-graduação em Educação, Culturas e Identidades.

A instauração da pandemia, causada pela propagação da COVID-19 mundo afora nos obrigou a reavaliar e reorientar nossas formas de fazer pesquisa. Assim, apesar de o momento ter sido de muitas incertezas, consideramos que foi de muito aprendizado. A pesquisa é um processo que naturalmente envolve horas de dedicação, estrutura física, contato com o ambiente acadêmico, testes, e muita reflexão. Devido a pandemia, precisou-se recomeçar, avaliar as metodologias, tratar o objeto de estudo por outros meios, reaprender. A pesquisa científica não é algo que nasce do dia para a noite e, nesse contexto, foi bem mais desafiador.

1.2 Considerações metodológicas e contextos de pesquisa

A presente investigação possui natureza qualitativa, ancorada nos escritos de Oliveira (2005), na qual a autora teoriza que uma abordagem qualitativa dos dados se caracteriza por estar ligada a um nível de realidade que não podemos quantificar, debruçando-se em um universo de significados, valores e atitudes (MINAYO, 2010) e (GIL, 2008). Assim como, Moreira (2002, p. 237), citando Bicudo & Esposito (1994), escreve que

esta abordagem tem como suporte a fenomenologia, não a fenomenologia entendida como um pensar filosófico e que se locomove na região de inquérito da filosofia, mas tendo como região de inquérito a educação e os fenômenos humanos, utilizando-se de recursos metodológicos provenientes da mesma. Portanto, esta abordagem tem como enfoque principal entender o significado que os eventos têm para as pessoas que estão sendo estudadas.

Por isso, elaborar esta sessão de nossa dissertação nos põe frente a um postulado de Paulo Freire (1996) com relação a nossa percepção enquanto ser inconcluso e lacunar, ciente disso, percebemos que “a consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca” (p. 57).

E essa busca por uma resposta que se inscreve na nossa percepção do inconcluso, deu lugar as questões metodológicas que orientam o desenvolvimento deste estudo. Afinal, “quem tem certezas não tem boas razões para fazer pesquisa. Hoje sabemos que a dúvida, a incerteza, a insegurança, a consciência de nosso *ainda não saber* é que nos convida a investigar” (GARCIA, 2011, p. 20, grifo da autora).

Num estudo qualitativo, os dados não são explícitos, sua construção dá-se a partir dos questionamentos que nascem com a pergunta da pesquisa e perpassam toda sua execução. Lüdke e André (1986) afirmam que os dados não se revelam diretamente, eles são selecionados e os mais relevantes são aqueles que ajudam a compreender o objeto estudado. Os dados, nesse tipo de pesquisa, devem ser relevantes para responder as questões que norteiam o

estudo, e os métodos de interpretação dependem do problema levantado, da teoria envolvida e de questões específicas do contexto da pesquisa⁴.

MINAYO, (2000) teoriza que todo dado e todo fato já são fruto de interpretações, de percepções. Isso está relacionado a possibilidades de construirmos a relevância da realidade estudada. Assim, o que importa numa construção de corpus é a representatividade, a pertinência e a qualidade da amostra, não o seu tamanho, demonstrando a possibilidade que ela abre de abranger várias dimensões e possibilidades de novos estudos (DUARTE, 1998; DESLANDES, 1994).

O pesquisador desenha a realidade estudada, selecionando as informações que fazem sentido. Logo, as questões metodológicas não se reduzem a procedimentos técnicos de coleta. Minayo (1994), por sua vez, estabelece que, no tratamento dos dados haja confrontos e cotejos entre as abordagens teóricas anteriores ao estudo e o que ele aponta como contribuição, só assim, a pesquisa qualitativa validará as suas razões de existir.

Embora necessite-se, na pesquisa científica, de acordo com paradigmas clássicos que se instauraram pelo positivismo, do distanciamento entre o pesquisador e o objeto de estudo, essa pesquisa também é autobiográfica, porque constitui nossa subjetividade, surge de nossa experiência, de nossa imersão no objeto que, antes de ser de estudo, era objeto-vida.

Esse estudo inicia-se a ser desenvolvido quando ainda éramos do quadro de professores do programa Remição de Pena pela Leitura e finaliza-se quando esse acontecimento é uma lembrança. Contudo, ancorados em Camasnie (2007, p. 48) entendemos que

esse trabalho de recordar o passado não pode ter como finalidade o tão simplesmente lembrar para contar, que muitas vezes pode se dar de modo desatento ou até obsessivo. Para que a narrativa possa alcançar uma finalidade, a compreensão de si mesmo, a lembrança precisa se dar de modo ativo para que conquiste sua dimensão libertadora.

Isso ratifica a percepção de que o relato da nossa experiência nas prisões pernambucanas são tão parte da construção dos dados deste estudo quanto os dados que serão construídos a partir das análises de documentos, entrevistas e

⁴Com relação a nossa pesquisa, a metodologia foi redirecionada devido a pandemia do novo coronavírus, o que nos impossibilitou realizar trabalho de campo *in loco*, ou entrevistas presenciais com os sujeitos da pesquisa.

questionários, até porque “inevitavelmente, outros eventos, ações, acontecimentos também são parte da pesquisa e são tecidos nas histórias recontadas” (CLANDININ & CONNELLY, 2000 CLOUGH, 2002).

Nesse caso, faz parte de nossa experiência enquanto pesquisador a compreensão de que o nosso principal desafio é “manipular a sua presença no campo, de modo que respeite as normas de interação social reinantes e as especificidades daquela comunidade, ao mesmo tempo em que consiga inserir-se de maneira efetiva, a fim de realizar sua pesquisa satisfatoriamente” (PIRES, 2007, p. 61).

Para nos apropriarmos ainda mais do objeto de estudo desta pesquisa, nos debruçamos em referenciais teóricos relacionados à história e à oferta da Educação em Prisões no Brasil, bem como diversas Dissertações e Teses que foram publicadas por pesquisadores ligados a programas de pós-graduação brasileiros a respeito de nosso objeto de estudo, compuseram a pesquisa exploratória que se estende nos primeiros capítulos deste trabalho.

Assim, para melhor compreender os caminhos que esta pesquisa tomaria, entendemos na teoria de Laurence Bardin (2009, p.29) que

se um olhar imediato, espontâneo, já é fecundo, não poderá uma leitura atenta aumentar a produtividade e a pertinência? Pela descoberta de conteúdos e de estruturas que confirmam (ou infirmam) o que se procura demonstrar a propósito das mensagens, ou pelo esclarecimento de elementos de significações susceptíveis de conduzir a uma descrição de mecanismos de que a priori não detínhamos a compreensão.

Logo, podemos entender que a pesquisa exploratória tem por objetivo validar e/ou proporcionar familiaridade com o objeto de estudo. É a primeira etapa de um processo mais amplo, também é comumente utilizada em pesquisas cujo tema não possui tantas pesquisas, ou possui estudos ainda iniciais. Nessa perspectiva, utiliza-se da pesquisa exploratória para se obter uma visão geral acerca de determinados fatos. Essa fase é decisiva tanto para a pesquisa quanto para o pesquisador por oportunizar o ajuste dos instrumentos e entender melhor o campo epistemológico, validando sua percepção quanto aos instrumentos, aos objetivos e aos caminhos teórico-metodológico delimitado.

A escolha por esse percurso se justifica devido ao objetivo central da investigação que foi analisar a Política Educacional de Oferta de Educação em

Prisões, em Pernambuco, a partir da estruturação da Gerência de Políticas Educacionais de Jovens, Adultos e Idosos.

A pesquisa documental é o ato de análise “[...] de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (GIL, 2008, p. 45). O uso desses materiais revela-se de forma substancial e importante para o desenvolvimento do estudo, já que podem ser utilizadas em vários contextos de interpretação, aproximando o entendimento do objeto na sua contextualização em relação à sociedade em que está inserido (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009). A etapa documental pode subsidiar dados encontrados por outras fontes, no sentido de corroborar a confiabilidade dos dados. (MARTINS; THEOPHILO, 2009).

A pesquisa documental difere da bibliográfica com relação à natureza das fontes. Nesse sentido, os documentos podem denotar percepções diferentes, de acordo, também, com a sua fonte e com o conhecimento do leitor. (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009). Por exemplo, no campo da educação, têm-se como fontes documentais, o diário de classe, plano de ensino, Projeto Político Pedagógico (PPP), etc. Na área da saúde, citam-se os prontuários do paciente, as portarias, as resoluções, os planos de ação, os planos municipais de saúde, etc. A pesquisa documental é frequentemente utilizada na área da história, através de documentos históricos, iconográficos, patrimônio material e imaterial. Assim, a pesquisa documental

[...] caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, entre outras matérias de divulgação (OLIVEIRA, 2007, p. 69).

Associado a isso, o procedimento adotado para a construção dos dados deste estudo foi a entrevista e o questionário semiestruturado por meio da plataforma *Google Suit*, devido a necessidade de distanciamento social imposta pela pandemia do novocoronavírus.

O método de análise destes questionários está relacionado ao *Método de Investigação do Discurso Subjacente (MEDS)*, por ser de caráter interdisciplinar, o que garante um maior aprofundamento das questões que se desdobrarão a

partir deste estudo, podendo assim estabelece perspectivas outras, a partir do contato com o nosso campo de investigação.

Ele foi muito influenciado pela linguística, pelas teorias da construção social da subjetividade, também de alguns pressupostos da psicanálise (NICOLACI-DA-COSTA; LEITÃO; ROMÃO DIAS, 2004). O MEDS se vale das seguintes fases:

1. Seleção da Amostra: dá-se a partir do recrutamento dos participantes e pode se basear na heterogeneidade, ou na homogeneidade de características dos participantes.

2. Construção do Roteiro para as Entrevistas: A construção do roteiro a partir do MEDS segue critérios bem pontuais que garantem a rigurosidade metódica do processo, sem perder, sobretudo, o caráter transdisciplinar e de abrangência teórica do trabalho, pois se assenta no pressuposto de que os roteiros precisam ser bem estruturados em sua concepção, porém flexíveis em sua aplicação (NICOLACI-DA-COSTA, 2006).

3. As entrevistas: o caráter flexível do método, segundo Nicolaci-da-costa (2006), “a estrutura do roteiro transmite segurança, enquanto a flexibilidade de sua aplicação a abertura de seus itens bem como a possibilidade de perguntas de esclarecimento” abre precedentes para uma investigação mais apurada.

4. Transcrição das entrevistas: é a partir mais genérica da investigação, pautando-se na garantia da preservação da identidade do entrevistado, o respeito ao discurso do sujeito como sendo produto de sua atuação e formação cultural.

5. Análise dos Depoimentos Coletados: essa fase dar-se-á de duas maneiras, sendo a primeira caracterizada em sua interpretação a partir das categorias que emergirem das falas dos entrevistados, denominada abordagem *ênica*. A segunda, por sua vez, pauta-se no respeito as categorias prévias oriundas das teorias que permearam o desenvolvimento da pesquisa, denominada abordagem *ética* (TURATO, 2003).

Como as barreiras que o afastamento social impôs, decidimos não entrevistar todos os sujeitos que pretendíamos, até porque o deslocamento e a possibilidade de contaminação tanto nossa, quanto dos sujeitos e até de nossos familiares era

eminente, optamos por recolher os relatos através do *Google Formulários*. Esses, por sua vez, garantiriam a segurança biológica dos participantes da pesquisa, bem como a rigorosidade e abrangência teórica que procuramos encontrar no momento em que nos propomos a pesquisar este tema. Realizamos uma única entrevista, a qual serviu de base para desenvolvermos a discussão em torno do que havíamos elencado nos objetivos específicos.

1.2.1 O discurso como fonte de estudo

O discurso em Foucault (1989, p.135) é um compêndio de enunciados que se sustenta na mesma formação discursiva. Com relação a análise do discurso, de acordo com o autor, busca-se identificar os enunciados envolvidos em um discurso e não analisar apenas o que um sujeito relataram. Quando se utiliza a Análise do Discurso, o objetivo não é pensar no gostariam de dizer, nem se algo foi dito sem querer, mas na exploração de qual posição ocupam para serem sujeitos de um determinado lugar, situado na história e na sociedade (FOUCAULT, 1989). Em quase todas as formulações sobre discurso, Foucault (1989), refere-se ao enunciado como

um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício de uma função enunciativa (FOUCAULT, 1989, p.133).

Para Marx e Engels:

A linguagem é tão velha quanto a consciência: a linguagem é a consciência prática, a consciência real, que existe também para os outros homens e que, portanto, começa a existir também

para mim mesmo; e a linguagem nasce, assim como a consciência, da necessidade, da carência de intercâmbio com os demais homens. [...]. A consciência é, portanto, já de antemão, um produto social, e o seguirá sendo enquanto existirem seres

humanos. (MARX; ENGELS, 2002, p. 53)

A definição de enunciado em Foucault representará a existência de um sujeito, pois se ancora nos atos de linguagem, nas proposições ou na transversalidade entre discurso e o mundo e, é “sempre um acontecimento, que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente” (FOUCAULT, 1989, p. 32); pois é “uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades

possíveis e que faz com que [estas] apareçam, com conteúdos concretos, no tempo e no espaço” (p. 99).

O cerne da Análise do Discurso é expandir o sujeito, visto que ele pode ser ampliado em outros sujeitos, contribuindo para que nós, pesquisadores, reflitamos sobre a esfera do enunciador, seus lugares, o campo em que está inserido, sua competência, e como se relaciona com os outros e na sociedade. Diferentes discursos estão envolvidos neste processo, outrossim, não há uma exclusividade dos discursos, pois a ideia de sujeito é um contínuo, assim, analisa-los de maneira uniforme os descaracteriza. A teoria do discurso constitui a existência e atuação do sujeito e não é a razão do discurso, mas o efeito discursivo que é produto de interações (PINTO, 1989, p.25).

Coracini (1991) diz que a opção por um caminho metodológico nas pesquisas que envolvem o discurso depende das concepções de linguagem e/ou discurso que se estabelecem no próprio estudo, ou, até mesmo, para o pesquisador. A autora, em seu artigo intitulado “Análise de Discurso: em busca de uma metodologia”, discute nove concepções, finalmente ela os agrupa em dois grandes blocos, indicando o princípio metodológico que rege cada um.

No primeiro, teríamos a concepção de linguagem como processo simbólico situado num contexto de interação; assim, os pesquisadores que se concebessem neste direcionamento partiriam do texto em direção à situação de interativa comunicacional; ele buscaria nos enunciados vestígios da situação em que ocorrem; essa visão carece de uma separação do texto e do contexto de sua produção.

No segundo princípio, teríamos a concepção de linguagem como discurso efetivamente, como efeito de sentidos entre sujeitos; a metodologia, nesse caso, consistiria em partir das representações das condições de produção do discurso inseridas numa dada formação discursiva (que, por sua vez, se insere numa formação ideológica), para compreender o texto e os procedimentos nele postos em prática; aqui, a preocupação maior é com o processo, na medida em que o analista busca explicar as condições que possibilitaram a emergência daquela (e não de outra) realização lingüística.

Daí a relevância da proposta de Certeau (1995) de um entrecruzamento de discursos e métodos, no sentido de tornar possível captar cada momento histórico na multiplicidade de seus componentes e na contradição de seus

conflitos. Proposta semelhante é lançada por Santos (2001). Para ele, cada método é uma linguagem, e a realidade responde na língua em que é perguntada. Então, só uma constelação de métodos permitiria 1...1 captar o silêncio que persiste entre cada língua que pergunta", e o contexto de crise e revolução científica seria favorável a essa pluralidade de métodos, a qual resultaria de uma transgressão metodológica.

Expondo os traços do enfoque interpretativo, Pérez Gómez (1998, p. 106) afirma:

Os acontecimentos anômalos e imprevistos, as variáveis ou fatores estranhos são sempre bem-vindos, já que o objetivo prioritário dessa estratégia não é construir teorias consistentes e organizar sua comparação, mas mergulhar na complexidade do mundo real do caso concreto que queremos estudar, bem como refletir sobre as observações, os registros, as informações e as perspectivas dos envolvidos [...]. Tais fatos emergentes são ocasiões "de ouro" para compreender o funcionamento da realidade, já que alteram a rotina e põem a descoberto conflitos, interesses, necessidades e comportamentos, habitualmente ocultos e soterrados.

Dentro dessa perspectiva de trabalho, não é o caso de privilegiar um método específico de análise e discussão dos dados. Estes podem ser apreciados ora global, ora localizadamente; ora quantitativa, ora qualitativamente; ora com ênfase no aparente, ora com ênfase no latente, numa espécie de pluralismo metodológico e analítico que julgamos pertinente quando se trata de apreciar a produção discursiva no âmbito da escola.

Esse percurso também está destacado em Certeau (1999). Segundo ele, as práticas de pesquisa, volta e meia, exacerbam e desencaminham nossas lógicas, mas o que parece importante é o trabalho de ultrapassagem operado pela insinuação do ordinário em campos científicos constituídos; o caminho a percorrer seria, pois, o de reconduzir as práticas e linguagens científicas para a vida cotidiana, ainda que esse retorno implique o paradoxo de representar um exílio em relação às disciplinas científicas, cujo rigor se mede pela estrita definição de seus limites.

O mundo é a minha representação – Esta proposição é uma verdade para todo o ser vivo e pensante, embora só no homem chegue a transformar-se em conhecimento abstrato e refletido. A partir do momento em que é capaz de o levar a este estado, pode dizer-se que nasceu nele o espírito filosófico. Possui então a inteira certeza de não conhecer nem um sol nem uma terra,

mas apenas olhos que veem este sol, mãos que tocam esta terra; numa palavra, ele sabe que o mundo que o cerca existe apenas como representação, na sua relação com um ser que percebe, que é o próprio homem. (SCHOPENHAUER, 2005, p. 43).

A possibilidade de flexibilização da nossa metodologia e seu poder interpretativo, garantiu a abrangência e obstinação teórica de nosso estudo, características inerentes às pesquisas qualitativas e, também, pelo fato dessa pesquisa ser eminentemente dialógica, a medida em que durante toda sua produção nos percebemos representados nela. Por isso, “nós acreditamos que a natureza do diálogo criará uma pluralidade legítima de métodos que jogará luz nas questões educacionais, muito mais do que qualquer outro conjunto simples de métodos” (MOREIRA, 2002, p. 241).

1.2.2 Sujeitos da pesquisa e contexto de aplicação

Quanto aos sujeitos envolvidos neste estudo, o corpus é constituído por agentes que atuam diretamente com a oferta de práticas educativas em prisões no estado de Pernambuco. Assim, considerando os contextos que essa pesquisa foi desenvolvida, consideramos, inicialmente, entrevistar uma professora que atuou na implantação da Gerência de Educação de Jovens, Adultos e Idosos em Pernambuco, já que consideramos essa a criação da GEJAI como imprescindível para o desenvolvimento dos processos educativos nos presídios pernambucanos.

A partir dessa nossa inquietação inicial, que foi concretizada numa entrevista via *Google Meet*, consideramos aplicar questionários aos sujeitos que atuam ou que atuaram na Remição de Pena pela Leitura em Pernambuco. Como já salientamos em outras sessões deste texto, nossa atuação na Remição pela Leitura favoreceu a descrição do cenário em que se estabeleceu a expansão do programa em Pernambuco, já que também atuamos como formador de novos professores que ingressariam no projeto.

A comissão da Remição pela Leitura, por sua vez, é constituída por representantes de cada região. Por exemplo, a comissão da Zona da Mata é constituída por representantes de cada GRE, sendo elas: GRE Vale do Capibaribe (PEPG/Limoeiro-PE), GRE Mata Norte (PIT/Itaquitinga-PE), GRE

Mata Centro (PVSA/Vitória de Santo Antão-PE), GRE Mata Sul (PRRL/Palmares-PE). Participam dela 1 representante da Secretaria de Ressocialização, o Agente de Segurança Penitenciária (ASP) de cada unidade prisional e 1 professor indicado pelo Núcleo de Educação em Prisões de Cada Gerência Regional de Educação. Uma particularidade da Comissão da Zona da Mata, é que participam das reuniões, que acontecem a cada fim de ciclo, além dos professores e ASPs designados, os demais professores e as Chefias das Unidades de Acompanhamento da Educação de Jovens e Adultos de Cada GRE.

Os professores da Remição pela Leitura são contratados pela Secretaria de Educação e Esportes e precisam ser formados em Letras (Português), mas não é necessária nenhuma especialização, nem formação complementar para atuação em prisões. Eles são lotados nas Gerências Regionais de Educação e, para além da atuação no projeto, desenvolvem trabalhos relacionados ao monitoramento, formação continuada e outras demandas das suas GREs. Por se tratar de um período de distanciamento social devido a pandemia da COVID19, sobretudo alinhado ao nosso método de investigação que dispõe a possibilidade de utilização de ambientes outros que não sejam os institucionais para o desenvolvimento das entrevistas, optaremos por fazê-las a partir de uma plataforma online, respeitando as diretrizes das organizações de saúde.

Os critérios de inclusão na pesquisa estão relacionados a estar servidor de carreira ou CTD da Secretaria de Educação, Esportes ou da Secretaria de Justiça e Direitos Humanos, participar da Comissão da Remição de pena pela Leitura da Zona da Mata Pernambucana, que compreendem os presídios de Vitória de Santo Antão, Limoeiro, Itaquitanga e Palmares; ler e assinar com o disposto no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, garantindo a lisura e rigor científico do estudo.

Nosso primeiro contato com a construção dos dados desse estudo foi a entrevista com uma professora que atuou no processo de criação da GEJAI, por ajuizarmos ser o papel dela muito relevante na consolidação de políticas públicas mais eficazes para a Educação de Jovens e Adultos, já que não podemos desvincular as políticas educacionais voltadas para o público Jovem e Adulto das políticas voltadas para a oferta de educação em prisões, pelo público que é atendido pelo sistema penitenciário depender da articulação das duas secretarias.

Quanto ao contato com a professora citada, foi previamente feito por ligação, na intenção de explicar o objetivo da pesquisa e convidá-la para conceder a entrevista para a construção de dados deste estudo. Também, inicialmente, foi explicado a preservação da identidade da professora, bem como, no momento da entrevista via *Google Meet*, a professora declarou ter ciência do trabalho bem como autorizou a reprodução da entrevista para fins de divulgação científica.

Essa entrevista, por sua vez, abriu precedentes para a escrita da sessão *4.3 A consolidação de uma política efetiva de Educação de Adultos através da GEJAI*, do capítulo final de nosso trabalho de dissertação. A partir da construção dessa sessão, traçamos uma discussão ancorada nos dados oriundos dos questionários aplicados via formulários do *Google* e da entrevista com a professora, bem como, para adensar os debates, utilizaremos os marcos legais que regem a oferta de Educação em Prisões a nível nacional e estadual.

1.3 Considerações Éticas em torno da nossa pesquisa

Concebendo a pesquisa enquanto uma atividade humana de relevante responsabilidade ética, consideramos que é de suma importância o esclarecimento das questões que norteiam o nosso estudo. Assim, levando em consideração o cenário que se delineara no momento em que ingressamos no curso de mestrado e do isolamento social que nos impossibilitou de ir a determinados lugares, revisamos as questões éticas que se estruturaram no nosso projeto para que se adequasse as necessidades que o momento impunha. Entendemos que

a ética é um campo do conhecimento filosófico que estuda os valores concernentes ao bem e ao mal e uma ordem normativa instituída na sociedade e na cultura, que orienta o agir humano. Ela nasce da reflexão dos costumes promovida pelo espírito grego até chegar à tematização daquilo que chamamos bem viver ou agir de forma correta. Fundamentalmente, a ética tem como ponto de partida as perguntas que surgem diante das complexas situações da vida: Como devo agir? O que é uma ação correta? Que exigências devo cumprir? (HERMANN, 2019, p. 18).

Também, consideramos o que é estabelecido na Resolução nº. 466, de 12 de dezembro de 2012, a qual objetiva traçar diretrizes a fim de “assegurar os direitos e deveres que dizem respeito aos participantes da pesquisa, à comunidade científica e ao Estado”. Assim, ajuizamos averiguar esse marco legal que reza:

a) respeito ao participante da pesquisa em sua dignidade e autonomia, reconhecendo sua vulnerabilidade, assegurando sua vontade de contribuir e permanecer, ou não, na pesquisa, por intermédio de manifestação expressa, livre e esclarecida; b) ponderação entre riscos e benefícios, tanto conhecidos como potenciais, individuais ou coletivos, comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos; c) garantia de que danos previsíveis serão evitados; e d) relevância social da pesquisa, o que garante a igual consideração dos interesses envolvidos, não perdendo o sentido de sua destinação sócio-humanitária (BRASIL, 2012, p. 3).

Como os dados da nossa dissertação foram construídos a partir de entrevista e da aplicação de questionários semiestruturados, previamente os participantes puderam gozar das orientações que constam no Art. 9º da Resolução nº. 510, de 07 de abril de 2016, que dispõe:

I - ser informado sobre a pesquisa; II - desistir a qualquer momento de participar da pesquisa, sem qualquer prejuízo; III - ter sua privacidade respeitada; IV - ter garantida a confidencialidade das informações pessoais; V - decidir se sua identidade será divulgada e quais são, dentre as informações que forneceu, as que podem ser tratadas de forma pública; VI - ser indenizado pelo dano decorrente da pesquisa, nos termos da Lei; e VII - o ressarcimento das despesas diretamente decorrentes de sua participação na pesquisa (BRASIL, 2016, p. 6).

No que tange a parte da coleta da entrevista, ela aconteceu a partir de uma plataforma digital gratuita, de uso institucional, denominada *Google Meet*. O *Meet* é uma das ferramentas disponíveis no pacote de aplicativos do G-Suite que permite fazer conferências online e existe, também, a possibilidade de ser gravada. Nesse sentido, para preservar a seriedade do processo, também entramos em contato com a professora por e-mail, disponibilizando informações a respeito da pesquisa e solicitando que ela respondesse de forma a aceitar, ou não, a participar da entrevista. Assim que pudemos marcar a entrevista online, foram ratificadas mais uma vez o comprometimento ético da pesquisa, bem como a preservação da identidade da participante, caso ela solicitasse e a utilização da entrevista para fins de pesquisa científica.

Para a realização da aplicação e coleta dos questionários também foi utilizada uma plataforma digital, de forma que os participantes puderam ter acesso, inicialmente, a temática da pesquisa e também foi disponibilizado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no qual foram esclarecidas todas as questões éticas e o participante pode assinalar se concorda ou não em participar da pesquisa.

O termo do Consentimento Livre e Esclarecido foi redigido da seguinte forma:

Declaro, por meio deste termo, que concordei em participar da pesquisa referente ao projeto/pesquisa intitulado Práticas Educativas no Sistema Penitenciário de Pernambuco: uma Análise a partir da atuação no Programa Remição de Pena pela Leitura, desenvolvida por Eduardo Carlos Almeida de Lima, discente do Programa de Pós-graduação em Educação, Culturas e Identidades (PPGECI/UFRPE/FUNDAJ). Fui informado (a), ainda, de que a pesquisa é orientada pelo professor Dr. Humberto da Silva Miranda (UFRPE), a quem poderei contatar / consultar a qualquer momento que julgar necessário através do e-mail: humberto.ufrpe@gmail.com. Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem

receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para a construção dos dados da pesquisa. Fui informado (a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais é “Analisar a política de oferta de Educação em Prisões em Pernambuco, a partir do Programa de Remição de Pena pela Leitura”. Fui também esclarecido (a) de que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa em Ciências Humanas e Educação. Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de questionário semiestruturado, realizado em plataforma digital denominada *Google Forms*, a partir da assinatura desta autorização. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pelo pesquisador e orientador. Estou ciente ainda que posso me retirar desse estudo a qualquer momento, sem prejuízo ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos. Assim sendo, atesto recebimento de uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (O autor).

Salietamos, sobretudo que a presente pesquisa não possui possibilidade de causar danos a integridade física dos participantes. Para assegurarmos a lisura dos processos de pesquisa, ancorados nas concepções de André (2008c), consideramos que a investigação necessita de um acordo entre o pesquisador e os sujeitos com relação à acuidade e, sobretudo, a relevância daquilo que será utilizado para apreciação do público, como também sobre as informações, isto é, o que pode ou não e o que deve ou não ser publicado. Severino (2002), esboça, de forma concisa o que seria, então a ética na pesquisa em educação

assim:

[...] ao falar de ética, não estou reportando-me só aos esforços que vem sendo desenvolvidos no sentido de se configurar um código positivo de ética profissional para o cientista-pesquisador que lida com seres humanos [...]. Estou me referindo a um imprescindível respeito à dignidade das pessoas humanas em qualquer circunstância. (SEVERINO, 2002, p. 83).

A rigorosidade metódica de nosso estudo constituir-se-á a partir do respeito a humanidade dos participantes da pesquisa, bem como da construção e propagação de uma relevante cultura ética e consagração da crítica às formas ideológicas concretas das condições de produção e desenvolvimento das pesquisas em políticas educacionais. Entendemos que a ética abrange os valores e a cultura, e estes são mediados pelas relações entre as pessoas. Ela resume-se na identificação do pesquisador com seu objeto de estudo e com o respeito aos sujeitos que estão inseridos no processo de investigação, buscando

desenvolver a capacidade de conhecer, de ter ciência do real e de, portanto, intervir e transformar este real de forma responsável e consciente.

Consideramos que a ética na pesquisa em Educação não restringe a meros procedimentos adotados com o intuito de performar um padrão exigido na comunidade científica, sobretudo, entender que a ética é produzida sob vários domínios e a partir de diferentes perspectivas. Assim, entendemos que

[...] se pode falar de diferentes tipos de saber ou de conhecimento tais como: conhecimento sensível, intuitivo, afetivo, conhecimento intelectual, lógico, racional; conhecimento artístico, estético; conhecimento axiológico; conhecimento religioso e, mesmo, conhecimento prático e conhecimento teórico. Do ponto de vista da educação, esses diferentes tipos de saber não interessam em si mesmos; eles interessam, sim, mas enquanto elementos que os indivíduos da espécie humana necessitam assimilar para que se tornem humanos. Isso porque o homem não se faz naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e sentir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o implica o trabalho educativo (SAVIANI, 1992, p. 15).

Compreendemos também a nossa responsabilidade mediante a pesquisa, já que por escolha nossa, resolvemos nos posicionar em 1º pessoa em vários momentos desse registro, logo que concebemos que esse trabalho é autobiográfico, como já ratificamos. Por isso,

a salvaguarda de uma distância espacial, emocional ou temporal entre sujeito e objeto de pesquisa como requisito de cientificidade da pesquisa foi substituída pela exigência da explicitação das circunstâncias materiais e das condições de produção em que foi gerada, encarnadas no pesquisador ou pesquisadora e constitutivas dos lugares institucionais ou sociais aos quais o sujeito investigador se vincula ou em que milita. Diante desse cenário, tanto a prática profissional quanto o ambiente de trabalho podem se configurar como objetos legítimos de investigação, se observados certos protocolos, reconhecidos no seio do campo acadêmico que asseguram a validação da pesquisa como de caráter científico (VIDAL; SILVA, 2019, p. 44).

Para reafirmar a nossa perspectiva autobiográfica dessa obra, já que ela conta também a nossa história enquanto profissional e pesquisador, nos fundamentamos em Vidal e Silva (2019), em seu artigo publicado pela Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), publicado na coletânea de artigos denominada *Ética e pesquisa em educação: subsídios*. Por isso,

Todo documento, como produção humana, é construído por uma narrativa preñe de subjetividade e, igualmente, atravessada por intencionalidades. Por um lado, oferece sendas de interpretação ao sujeito investigador. Por outro, deve-se submeter à necessária crítica documental. A tarefa do pesquisador ou pesquisadora, portanto, passa pela constituição de um repertório teórico-metodológico que lhe possibilite a construção de diferentes séries documentais, não com o propósito de produzir uma análise total do objeto, posto que o conhecimento humano é sempre parcial e incompleto, mas de modo a contrastar as versões encontradas e produzir inteligibilidade ao objeto, tramada no cruzamento e no questionamento da empiria à luz do enquadramento teórico-metodológico adotado científico (VIDAL; SILVA, 2019, p. 44).

Tão logo, ciente das determinações éticas, nos comprometemos a dar a devolutiva do que foi construído à toda comunidade acadêmica, assim como aos sujeitos de pesquisa e aos órgãos relacionados. Com certeza, essa pesquisa contribuiu para as discussões que envolvem as Políticas Educacionais relacionadas a Educação de Adultos, bem como às políticas de Educação em Prisões. É um registro histórico que marca a consolidação de políticas mais eficazes de oferta, avaliação e monitoramento de educação nas prisões, sobretudo valida a importância da criação de uma gerência ligada a Secretaria Executiva de Educação que seja responsável por essas questões.

Ademais, compreendemos o nosso papel de enunciador dessas ações e de agente de transformação, para que mais e mais pesquisas sejam desenvolvidas de forma que, paulatinamente, poderemos ter uma sociedade mais justa e igualitária. Com certeza, ratificar a importância que têm as políticas de oferta de educação nos presídios vai possibilita uma articulação entre o que é pesquisado e o que é concretizado dentro das cadeias e poderá proporcionar um retorno digno à sociedade.

CAPÍTULO 2

A doutrina de punição dos corpos

O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e a sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. (...) É por isso que, em todos os dispositivos de disciplina, o exame é altamente ritualizado. Nele, vêm se reunir a cerimônia do poder e a forma de experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade.
(Foucault, em *Vigiar e Punir*)

2.1 A punição e o controle na sociedade

O sistema punitivo possui um crucial papel de legitimação e controle do novo ordenamento social. Sua ilusão de punição humanitária é efetivada sobre a ótica de um camuflado alicerce de vingança e eliminação de segmentos que mesmo antes de integrarem os parques penitenciários já são determinados como marginais.

O sistema prisional, então, se estabelece sobre um domínio ideológico de punição humanitária, sem a devida orientação histórica que averigua a mediação de classe e as relações que se fundam sobre o conceito do mercado e da propriedade privada.

A prisão moderna dessa maneira realiza uma função de controle e de exploração do trabalho no cárcere, ainda mais aviltado se for comparado ao trabalho explorado extramuros, realiza uma exemplificação que alimenta a lógica da subalternidade e fundamenta a alienação do conceito de justiça para a satisfação da vingança.

Portanto, nega a coletividade e a originalidade dos seres que habitam e fundam a sociabilidade, mais também, imprime uma clara expressão de medo na população e assim a ratificação do status quo, impondo a passividade e delegando aos indivíduos a responsabilidade absoluta de suas ações, sem, contudo, considerar as determinações históricas e sociais que de partida rompem com a possibilidade de emancipação e impõem a alienação e o fetiche como formas de socialização.

Podemos verificar que ao longo das formas de sociabilidade, o sistema penal se conjuga com a evolução das penas, que passa pela vingança privada e se estabelece pela vingança pública, assumindo a chamada justiça pública. Temos a instituição do talião como mecanismo limitador da vingança privada, que corresponde à retribuição do mal nas mesmas proporções sofridas pela vítima, assim como os Códigos que posteriormente se instituíram, tais como o Código de Hamurabi, A Lei das XII Tábuas, o Código de Manu, etc.

No que toca à execução penal, a legislação apresenta irrefutáveis retrocessos, posto que viola o sistema progressivo de cumprimento de pena, não contribui para a ressocialização (objetivo declarado na LEP), aumenta o tempo de aprisionamento e o gasto público com execução penal, além de não existir⁴³

nenhuma comprovação de que o recrudescimento da lei penal diminuirá a criminalidade (falácia sustentada por quem defende essa espécie de legislação simbólica e populista).

A progressão de regime prisional, a partir da vigência da lei em 23/01/2020, exigirá um maior período de cumprimento da penal. Fazendo menção à Lei 13.964/2019, de 24 de dezembro de 2019.

A lei supramencionada estabelece os fundamentos legais juntamente com todo um rol de diplomas legais como os Códigos de Processos Penais e Cível, dentre outros, buscando um horizonte que conjugue o sofrimento – a pena – e a ressocialização, ou seja, a recondução ou reinserção social dos indivíduos são tantos os esforços e desencontros que atualmente a comissão de juristas que discute a legislação penal e que opinará na reformulação do Código Penal Brasileiro é uma síntese dessa lógica, apresentando características que denotam significativamente a falta de rumos sobre a problemática da criminalidade existente em nossa sociedade, pois que algumas propostas são esdrúxulas e esboçam a ampliação da judicialização das relações sociais.

A ressocialização é o programa oficial vigente para a inclusão social da população carcerária. Dentro deste programa, o paradigma ressocializador tem procurado apresentar a visão de que não aceita a punição pura e simples do condenado, antes deve orientar tal punição para um fim útil. Neste sentido, se observa que a atividade do trabalho explorado no cárcere, desde o início da pena privativa de liberdade no contexto da sociabilidade capitalista, ocupou um lugar de destaque no denominado “tratamento dos prisioneiros”, se constituindo, então, como o principal instrumento na busca de um fim útil para a pena, apoiando-se nas propostas utilitaristas que bem claramente carregam a valoração egoísta no sentido econômico, como suposto condicionante ao desenvolvimento social.

A responsabilidade pelos atos é algo positivo, contudo a culpabilidade não, pois que a segunda apenas concebe a punição sem efetivar as devidas reflexões sobre a construção histórica dos indivíduos, que incide consideravelmente na produção de seus atos, no entanto a responsabilização deve pautar sua compreensão na conjuntura de desenvolvimento estabelecida aos indivíduos, buscando determinar, quando ocorrer algum ato equivocado, sua devida reparação, sopesar a forma de reparação considerando o contexto de

integração da individualidade junto ao coletivo é tarefa primordial ao ato de reparação.

A política de ressocialização busca seus fundamentos em uma gritante contradição, determinando, como proposta para arregimentar legitimidade das ações praticadas no cárcere, conceitos que transitam entre a retribuição penal e a humanização da pena. Um exemplo que pode ser citado como falta de planejamento e compreensão das ações, é a proposta de criação do Centro de Observação e Triagem Everardo Luna - COTEL, onde se pode constatar a inexistência de uma relação direta entre meio e fim.

Ao se consultar a base estatística de qualquer unidade federativa e mesmo os dados do Departamento Penitenciário Nacional – DEPEN se constata a existência de uma superpopulação carcerária que excede o limite das vagas existentes de maneira significativa, o que inviabiliza os processos referentes à efetivação da política ressocializadora e consolida a retribuição, é importante registrar que na maioria dos parques penitenciários brasileiros essa realidade se reproduz, contudo, na análise mais ampliada desse fato, se observa que tal fenômeno possui como elemento determinante os fundamentos da sociabilidade capitalista e a sua afirmação via Estado.

O próprio Estado interfere diretamente na existência de uma superpopulação carcerária, uma vez que o princípio da acumulação demanda aquele da exclusão e esses conjugados com seus fundamentos valorativos, propiciam a vigência do Estado Penal e do aprisionamento como suposto de resolutividade, todavia, ao aprisionar em demasia, objetiva a superpopulação carcerária, que se apresenta como um dos maiores óbices para a implantação da proposta ressocializadora defendida pelo Estado.

Ocorre que a proposta ressocializadora, como já referido, é conduzida com um incrível desconhecimento – da gestão – dos determinantes do cárcere, concebendo este, na contemporaneidade, de forma a-histórica, além de estabelecer quase sempre um desastre no campo prático, pois que a própria legislação penal sequer se estabelece no convívio carcerário.

Neste sentido, se verifica que o processo de execução penal ditado pelo sistema penitenciário ou carcerário, ratifica as desigualdades sociais e a marginalização, criando, assim, um ciclo vicioso de entradas e saídas de presos que alimenta o sistema prisional, reproduzindo um mercado de execução de

penas. Isto torna sem sentido a efetivação da ressocialização, pois, se concretizada, retiraria deste mercado sua matéria-prima, ou seja, os próprios presos, o sentido então é verificado para além do romantismo e da impossibilidade de afirmação da política quando encontramos na ressocialização uma ação metamorfoseada de aplicação da retribuição penal.

Assim, na proposta ressocializadora encontraremos a contradição entre punição e dignidade humana, pois o homem, ainda acolhedor da Lei da vingança, não eliminou esse princípio do conceito de justiça, pelo contrário, a sua afirmação é característica fundamental a tal entendimento, fato que desnuda um processo de incoerência que se estabelece na conjugação entre humanismo e retribuição penal.

Dessa forma, cada vez em que assistentes sociais corroboram com uma lógica de resolução de conflitos via poder judiciário, e mesmo pelo nexu punitivo, de alguma forma, está demonstrando não superação da ordem do capital e permitindo o fortalecimento da referida estrutura.

A educação busca desenvolver suas atividades para garantir ou mediar os acessos aos direitos dos presos e também de suas famílias, utilizando de instrumentos como a entrevista individual e familiar, parecer social, triagens, encaminhamentos, dentre outros. O cotidiano no sistema prisional é cheio de desafios, mas o objetivo do profissional assistente social nesse espaço, é garantir a efetivação dos direitos dessa população.

A educação, articulando teórica e politicamente às prioridades colocadas pela política penitenciária a nível nacional, deve pesquisar, elaborar, executar políticas sociais, planos, programas e projetos de caráter preventivos junto a uma rede de relações que constituem a vida prisional.

Por sua vez, o abolicionismo penal é uma prática libertária interessada na ruína da cultura punitiva da vingança, do ressentimento, do julgamento e da prisão. Problematiza e contesta a lógica e a seletividade sócio-política do sistema penal moderno, os efeitos da naturalização do castigo, a universalidade do direito penal e a ineficácia das prisões.

O crime em seu sentido amplo não é atributo natural, mais é desenvolvido no contexto de alargamento material e social do homem e se torna inaceitável

quando da plenitude de consciência humana, liberta e coadunada ao movimento de individualização humana a partir da conjugação com a coletividade.

Nesse viés, o abolicionismo penal refuta a natureza ontológica do crime, ao mostrá-lo como criação histórica, na qual a criminalização de comportamentos, em maior ou menor quantidade, depende das épocas e das forças sociais em confronto.

No caso do Brasil, podemos observar que a punição, sobretudo aquela direcionada às populações destituídas do usufruto da riqueza socialmente produzida, é um traço de nossa formação social. A prisão no Brasil traz profundas ligações com o nosso legado secular escravocrata. Durante o Brasil Colônia, a força repressiva da classe dominante era controlada pelas milícias locais comandadas pelos senhores proprietários em um misto de violência privada e patrimonialismo.

No Brasil Império, por sua vez, a instituição do cárcere estava condicionada aos desmandos das províncias, mas foi a partir do século XIX que ocorreu um processo de institucionalização do cárcere com construções de grandes dimensões atendendo ao arremedo liberal-escravocrata do período.

E é no Brasil Republicano e no período de maior consolidação das relações sociais capitalistas o momento em que se multiplica e sofisticada a pena de prisão no país. Ela atende a dois elementos não excludentes: (a) à neutralização de opositores aos regimes políticos que se acentuaram no período das ditaduras e (b) às frações mais agudas da “questão social” constituídas essencialmente dos setores mais pauperizados da classe trabalhadora.

A quebra com os costumes e valores de uma sociedade que está atravessada pela normalização de condutas provoca incômodos que se tornam algo que recebe a denominação de prática criminosa. A generalização dos indivíduos e de suas ações infracionais permite a formação de uma justiça penal que não lida com as singularidades de cada evento, mas estabelece regras e métodos que devem ser aplicados a todas as situações problemáticas que na órbita penal são entendidas como crimes.

O sentimento de vingança é o alicerce do sistema penal, pois se baseia no princípio de obediência calcado no exercício da recompensa e do castigo.

Expropria as pessoas de seus problemas concretos e ao sentenciar soluções universalizantes justifica o circuito de reformas que garantem a continuidade de sua existência.

A seletividade é o seu método, uma vez que é impossível punir todos os que cometem o que denomina crime e seu funcionamento está endereçado aos que infringiram o direito de propriedade. A partir do discurso da prevenção geral, objetivam retirar de circulação os que perturbam, incomodam, e ameaçam desestabilizar a ordem vigente.

Os abolicionistas contestam a generalidade inerente ao sistema de justiça fundado no princípio de utilidade, e propõem um olhar voltado aos envolvidos valorizando suas singularidades. Contrapõem-se à educação pela ameaça e pelo medo, a favor do acordo a ser encontrado pelas partes envolvidas por meio do exercício do diálogo, propiciando novos costumes alheios à punição e à recompensa.

Nesse contexto, o abolicionismo penal emerge na década de 1970 para redimensionar a crítica às práticas penais. Congrega em seu interior pensadores de diferentes vertentes que negam a realidade ontológica do crime e o consideram como uma ferramenta criada para atender interesses particulares e sustentar o sistema de justiça existente. Sinalizam que a abolição do regime das penas é algo urgente e viável no presente; reconhecem que na sociedade já existem práticas abolicionistas na resolução de eventos pelos próprios envolvidos que não requerem a intervenção do sistema de justiça; indicam situações conflituosas que jamais chegam ou chegarão a fazer parte da alimentação deste sistema.

Para os abolicionistas, interessa reparar as vítimas e compreender os infratores envolvidos em situações problemas, provocando novos costumes. A noção de situação-problema foi proposta por Louk Hulsman como uma maneira de desconstruir a linguagem produzida pelo sistema penal e entender cada evento dentro de seu próprio contexto, sem o comando de autoridades que sequestram vontades e situações, e propõe a tomada de decisão horizontalizada no interior do próprio acontecimento

Hulsman evita indicar um novo modelo substituto à justiça criminal. De

modo próximo a Michel Foucault, acredita que cabe ao intelectual mostrar o funcionamento e os efeitos das instituições nas diversas partes da sociedade. Distingue analiticamente o abolicionismo penal em duas posturas, enquanto movimento social e como teoria crítica, que apesar de distintas, não se encontram apartadas uma da outra.

Entre as estratégias sugeridas por Hulsman em direção à abolição do sistema penal, encontra-se a proposta da retirada de certas condutas das legislações penais por meio da descriminalização. Para Hulsman, o processo de descriminalização é de grande importância para a eliminação de respostas punitivas na resolução de situações-problema, e na entrada de novas maneiras conciliatórias de lidar com as mesmas.

As condutas morais são criminalizadas quando consideradas perigosas para a propriedade ou para o corpo de cada cidadão. Tal processo varia de acordo com as repercussões provocadas por estas condutas em determinado tempo e espaço. A criminalização identifica as ações que são insuportáveis para a sociedade e busca reduzi-las ou erradicá-las por meio de punições. Ela é o produto da luta entre as forças sociais que esboçam os contornos da moral e dos costumes.

Hulsman afirma que o processo de criminalização apresenta três categorias de problemas interrelacionados que frequentemente são considerados de maneira fragmentada. A primeira categoria implica na crença superestimada em que a criminalização ajuda a controlar situações-problema, como nos casos de roubo, fraude fiscal e tráfico de drogas. A segunda categoria consiste nos problemas produzidos pela própria justiça criminal à sociedade ou, nas palavras de Hulsman, no custo social da justiça criminal pelo processo de estigmatização de pessoas. Já a terceira, diz respeito aos problemas internos dentro (a questão da mão-de-obra e do treinamento) e entre (as sentenças judiciais e a quantidade de prisões) as organizações que interagem formando a justiça criminal (Hulsman, 1991: 687).

A diversidade de significados na prática da interação social é descartada e o julgamento moral de uma pessoa ocorre sem levar em consideração a maneira pela qual os envolvidos apreendem o evento. O ato de fixar e congelar significados em uma lei escrita é extremamente limitado e não permite que as

singularidades de pessoas e situações sejam levadas em consideração (Hulsman, 1982).

O processo de descriminalização é então sugerido por Hulsman como uma maneira de superar o conceito de crime e possibilitar a abordagem de uma situação conflituosa fora dos esquemas punitivos. Para que esta mudança seja efetiva é preciso que ocorra uma problematização da noção de crime e de criminoso.

Uma outra estratégia está em lidar com o evento problemático utilizando outros sistemas que não o penal, como o sistema judiciário que faz uso da lei civil, ou por sistemas que promovam assistência social. Por fim, uma última possibilidade de mudança estaria na modificação no ambiente em que uma situação-problema está mais propícia a acontecer de maneira a evitar tanto as consequências das ações como sua frequência. Esta última estratégia teria como vantagem os recursos oferecidos pela tecnologia moderna: “melhoramentos no projeto de rodovias e na segurança dos automóveis são exemplos dessa solução” (Hulsman, 1973: 08).

É preciso atentar que a descriminalização não é o oposto da criminalização, mas sim uma faceta que produz a incorporação de determinada conduta aos costumes de certa sociedade. Ela não é a liberação de atitudes, é a libertação de condutas do encarceramento fechado e o seu redimensionamento para o campo do controle a céu aberto por meio de terapias, “penas alternativas” e psiquiatria. Desta maneira, sustenta o circuito das reformas cíclicas e mantém inalterada a hierarquia de poderes existente dentro do sistema.

As estratégias abolicionistas sugeridas por Hulsman têm como ponto de partida a recusa dos conceitos utilizados pela justiça criminal, e a invenção de uma nova linguagem que esteja livre do princípio do castigo. Para o autor, o abolicionismo se distingue enquanto movimento social e como teoria crítica, em que cabe ao primeiro lidar com as situações conflituosas fora da alçada da justiça penal, e ao segundo desenvolver uma nova linguagem que devolva o manejo do evento às pessoas diretamente envolvidas.

Para Hulsman, o abolicionismo penal é uma prática que deve começar

nos nossos comportamentos, percepções e atitudes. O primeiro passo para que isso aconteça é deixarmos de usar o conceito “crime” e passarmos a usar a expressão “situação- problema” com aqueles que estão a nossa volta. A partir de então, poderemos influenciar uma nova linguagem que poderá conduzir a uma mudança de percepção que, por sua vez, conduzirá a um novo modo de agir (Hulsman, 2003).

Para isso, Hulsman sugere o uso da noção de situação-problema em oposição ao conceito de crime; ao não se pretender universal, deixa a critério dos interessados a escolha de um referencial de interpretação para o acontecimento. Demonstra-se nesse capítulo a tipologia dos marcos de referência apontada por Hulsman, pela qual o autor propõe a conciliação direta entre os indivíduos envolvidos em situações-problema, a partir da sugestão de cinco estilos: o punitivo, o compensatório, o terapêutico, o conciliatório e o educativo.

A partir disso, a construção de tais estilos é problematizada colocando em questão sua capacidade de lidar com cada caso considerando sua singularidade. Em que medida as respostas produzidas pelo estilo conciliatório, já incorporado por alguns modelos alternativos de justiça, não se configuram enquanto novas práticas punitivas? O uso do estilo terapêutico não levaria a constituição de processos de normalização pela construção do infrator como objeto passível de intervenções psiquiátricas? (Foucault, 1984).

A abolição sugerida por Hulsman deve dirigir-se à sua aceitação e legitimação por parte da sociedade, e às atividades das agências que a compõe. Sua perspectiva abolicionista não implica na abolição das organizações que formam a infraestrutura do sistema de justiça criminal, mas da maneira pela qual elas cooperam e atuam.

Para Hulsman, a abolição deve abrir espaço para uma transformação gradual na maneira pela qual estas organizações estão estruturadas para que as mesmas possam responder melhor às necessidades dos envolvidos. Para isso, alguns aspectos específicos desse modelo de interação devem ser abolidos, a saber: a categoria de crime, o lugar da vítima em uma situação-problema e a noção de gravidade (Hulsman, 1979: 06).

A respeito do primeiro aspecto, a categoria de crime deve desaparecer como maneira de definir uma situação-problema e de estabelecer uma solução direcionada a ela. Em relação à pessoa que se sente vitimizada em um evento, esta deve ter participação direta no desenrolar do processo, a partir de uma orientação voltada aos seus interesses. A noção de gravidade deve ser abolida na medida em que ela é o principal instrumento pelo qual o sistema de justiça criminal estabelece, artificialmente, uma coerência interna entre as situações reconstruídas, definindo a quantidade de sofrimento que deve ser aplicada às diferentes condutas.

O abolicionismo penal como movimento social se assemelha ao movimento de abolição da escravidão, na medida em que nega a legitimidade da justiça criminal e luta pela sua abolição, procurando soluções para suas situações-problema fora da esfera do sistema punitivo. A teoria crítica se refere à abolição da linguagem utilizada pelo sistema e à construção de uma nova linguagem que devolva aos envolvidos às situações que lhes foram expropriadas.

O abolicionismo é uma luta que se inicia com a abolição da punição dentro de si. É um estilo de vida que se inventa a partir das experimentações de práticas de sociabilidades livres do regime da moral do castigo e da recompensa. Hulsman experimentou o abolicionismo nas relações que estabeleceu com outros e consigo mesmo, como uma ética, viajou pelos continentes expondo seus incômodos e construindo seu abolicionismo de maneira única, extrovertida e consistente.

No Brasil, há ainda a perspectiva anarquista desenvolvida por Passetti (2011), que busca deslegitimar toda relação social baseada em punição ou castigo. Embora se reconheçam divergências entre estas correntes teóricas e aos resultados de suas proposições, como a abolição por completo ou não das prisões, é importante ressaltar que elas têm em comum a construção de um pensamento de deslegitimação da pena; uma ideia de crime e criminoso como fruto do processo histórico e a busca por alternativas ao encarceramento.

Há perspectivas que apontam para a possibilidade de substituição de penas por processos de negociação e mediação face a face; outras, especialmente no que se refere a políticas de aprisionamento, à adoção de

penas alternativas à prisão. Bem, quaisquer das perspectivas que questionam a legitimidade do sistema penal se aproximam em, no mínimo, um aspecto: o questionamento à existência de prisões. Entende-se, deste modo, que embora apresente variadas vertentes, são contribuições fundamentais do abolicionismo penal a profunda crítica quanto à naturalização da pena como método elementar e inquestionável de resolução para possíveis conflitos sociais e a defesa de que não há uma realidade ontológica do crime.

O abolicionismo relaciona-se a uma maneira de enxergar a realidade fora dos referenciais da justiça criminal. Para isso, é preciso desconstruir a linguagem utilizada por ela e construir uma nova linguagem. Essa linguagem abrirá espaço para que o manejo dos problemas se estenda, em primeiro lugar, para as pessoas diretamente envolvidas e, caso requerido por elas, para instituições das esferas pública e privada, ou para o sistema de justiça civil adaptado. Esta postura deve ser adotada pelas instituições e organizações que se encontram por trás da justiça criminal, como a universidade e os departamentos de criminologia e direito penal.

Diz Hulsman:

“Neste sentido, a abolição é a abolição da linguagem prevalecente sobre a justiça criminal e a substituição desta linguagem por outra linguagem que permita submeter à justiça criminal à hipótese crítica; em outras palavras, que permita testar a hipótese de que a justiça criminal não é “natural” e que sua “construção” não pode ser legitimada” (Idem: 198).

De acordo com Hulsman, essa nova linguagem deve ser construída sob novos valores que devem abranger o respeito à diversidade entre os indivíduos e entre os coletivos; a ação de profissionais e autoridades respeitando as diferenças dos envolvidos e agindo sob a orientação dos mesmos, e a validação da reconstrução do evento baseada nos significados daqueles diretamente envolvidos na situação-problema. (Hulsman, 1998).

O abolicionismo penal desenvolvido por Hulsman se esforçou em mostrar que a abolição do sistema punitivo implica acabar com uma forma específica de cooperação entre os órgãos que a compõem (sua organização cultural e social

já apresentadas) e sua recepção na ‘sociedade’ (Idem: 156). Isso propicia que a abolição não se restrinja ao prédio prisional, mas abarque uma maneira de chegar a realidade produzida pelo sistema criminal, e à própria justiça criminal existente em nós mesmos: “mudando as percepções, atitudes, comportamentos”.

Em fim, o modelo punitivo, proposto pelos abolicionistas, em momento algum se remete à necessidade da existência da prisão. A punição revisitada investe no acordo entre as partes para realizar o banimento sem designar o lugar a ser ocupado pelo corpo, como faz o sistema penal. Interessa ao abolicionismo penal, espaços para experimentações de liberdade e não de confinamentos. Daí prosseguir com o debate, agora, para as práticas restaurativas.

O paradigma integrador ou a chamada justiça restaurativa procura realizar uma espécie de encontro entre a vítima e o infrator ou criminoso, para que se possam atender as partes envolvidas com pretensões à mediação dos conflitos, apostando na voluntariedade das partes no procedimento de conciliação. Essa lógica, obviamente, possui uma limitação: depende de uma disposição prévia entre as partes para se submeterem ao referido procedimento.

Veja-se, no entanto, que essa proposta se apoia em uma capacidade singular de desenvolvimento refinado do ser social, que busque com o outro a resolutividade do litígio vivenciado, elementos novos de uma sociabilidade que se debate na conjugação de uma velha axiologia egoísta. É importante esse registro, pois pelo menos nesse aspecto, o tempo presente nega a dada naturalidade capitalista que se gesta neste universo, fundamentalmente pela lógica da coerção, e solicita novas bases de sociabilização, verificando as necessidades de superação das opções existentes.

A justiça restaurativa não abre mão da noção de crime; ela o compreende enquanto uma violação de pessoas e relacionamentos que deve encontrar sua cura por meio da reparação. Para que isso seja possível, Howard Zehr (2008), um de seus pioneiros, aponta que suas práticas devem seguir três passos:

“O primeiro passo na justiça restaurativa é atender às necessidades imediatas, especialmente as das vítimas. Depois a justiça restaurativa deveria buscar identificar necessidades e obrigações mais amplas. Para tanto o processo deverá, na medida do possível, colocar o poder e a responsabilidade nas

mãos dos diretamente envolvidos: a vítima e o ofensor. Deve haver espaço também para o envolvimento da comunidade. Em segundo lugar, ela deve tratar do relacionamento vítima-ofensor facilitando sua interação e a troca de informações sobre o acontecido, sobre cada um dos envolvidos e sobre suas necessidades. Em terceiro lugar, ela deve se concentrar na resolução dos problemas, tratando não apenas das necessidades presentes, mas das intenções futuras” (p. 192).

Pode-se notar, a partir da citação acima, que as necessidades da vítima são o ponto de partida para a justiça restaurativa. Após a satisfação das necessidades imediatas caracterizadas pelo autor como apoio e segurança, as vítimas devem ser providas de oportunidades para contar suas histórias e partilhar seus sofrimentos. Elas precisam se sentir necessárias para o desenrolar do processo determinando suas necessidades e as maneiras pela quais elas devem ser atendidas.

Os ofensores também devem ter suas necessidades atendidas. Eles precisam de apoio emocional para reconhecer o impacto de suas ações sobre a vítima e sobre a sociedade, e agir para resolver a situação (Idem). No entanto, é somente a partir do momento em que ambas as partes decidem adotar o modelo restaurativo como maneira de lidar com o ocorrido, que os mediadores entram em cena, até lá o processo deve ser conduzido nos moldes da justiça tradicional.

O processo de mediação para a resolução de um conflito visa à reconciliação entre a vítima e o ofensor que atuam como elementos principais no processo, mas que contam com a ajuda de um profissional de fora. A partir da troca de informações sobre suas vidas, sobre o ocorrido, e sobre suas necessidades, os mediadores, pessoas receberam treinamento prévio para exercer a função, registram os resultados da interação em forma de acordos que possam ser quantificados e monitorados:

“(...) A mediação vítima-ofensor fortalece os participantes, põe em cheque as representações equivocadas, oferece ocasião para troca de informações e incentiva ações com o propósito de corrigir a situação. Quando mediadores da comunidade estão envolvidos, esse tipo de mediação também abre espaço para a participação comunitária (...)” (Idem: 193).

O modelo de mediação conta com uma terceira parte incluída, o mediador, cuja tarefa é criar um espaço aberto de comunicação ente a vítima e o acusado. Para que essa opção se realize é necessário que haja interesse tanto da vítima

quanto do acusado de se comunicarem.

A alternativa da conciliação é frequentemente escolhida quando a situação inclui muitos advogados de conflito, quando há aparentes desigualdades sociais, ou muitas partes envolvidas em cada lado. Nessa opção o mediador tem mais autoridade para expor os aspectos do conflito e para sugerir métodos para melhorar a situação.

Já a opção pelas conferências de conciliação moderada deve ser escolhida quando há discordância entre a vítima e o acusado sobre como se desenvolveu o fato ocorrido. Os envolvidos escolhem três conselheiros, sendo um membro do Proyecto RAC e dois membros da comunidade, e nos encontros promovidos apresentam evidências que comprovem sua posição até que as duas partes fiquem satisfeitas. Depois dos encontros, os participantes podem escolher entre tratar o caso por meio da justiça alternativa, ou recorrer ao sistema judiciário formal.

Por fim, existe ainda o processo de conferências, que reúne vítimas, acusados, familiares, e mediadores para discutir o ocorrido. Esse processo tem sido utilizado em diferentes contextos, desde conflitos ocorridos em escolas, até em conflitos que são tratados dentro do próprio sistema de justiça criminal.

No Brasil, a presença dos conciliadores enquanto mediadores de uma situação-problema também é encontrada nos conselhos tutelares. A partir do argumento da incapacidade do Poder Judiciário em lidar com a demanda de conflitos que chegam a ele, os conselhos se configuram como um órgão de assistência cujas ações não se restringem ao ato de julgar, mas se direcionam à vida das pessoas cujos conflitos lhes são direcionados.

Os estilos penal e compensatório são maneiras acusatórias de lidar com uma situação-problema que implicarão na existência de um vencedor e de um perdedor. Estes estilos ainda são norteados pela lógica e pela linguagem do modelo punitivo utilizadas pela justiça criminal, a partir do uso dos conceitos de vítima e de ofensor.

O estilo penal é a maneira de controle social exercida pelo atual sistema de justiça criminal no qual se proíbe determinada conduta, e usa-se a punição para reforçar tal interdição. Se, em um primeiro momento, a sugestão de um

estilo que faz uso da punição aparenta estar em contradição com a noção da abolição da pena, Hulsman esclarece que a pena a qual seu abolicionismo rejeita e combate é aquela aplicada e concebida pelo sistema de justiça penal.

Prosseguindo, para Hulsman a punição é “uma forma específica de interação humana que pode ser observada em muitas práticas sociais: família, escola, trabalho, esportes” (Hulsman, 1997: 189). Neste sentido as pessoas estão familiarizadas com a punição tanto no papel do “punidor” quanto no do “punido”. No entanto, elas pressupõem que esta relação existente no contexto em que estão familiarizadas é a mesma que se dá na justiça criminal, mas esta congruência, no entanto, não existe.

A pena investida pelo poder punitivo do Estado não pressupõe a concordância entre as partes envolvidas. Na medida em que o responsável pelo acontecimento não reconhece a autoridade de quem pune, e não aceita que sua ação seja condenada, torna-se impossível falar em legitimidade da pena. No entanto, se ambas as partes aceitam a punição como maneira de lidar com o conflito, o uso de tal prática passa a ser algo questionável.

Diante do exposto, temos que a Justiça Restaurativa é vista como instrumento de aperfeiçoamento do aparato judicial. Almejando introjetar valores mais humanitários no sistema de justiça e condizentes com a prática efetiva e ética do educador.

O cárcere representa o lugar de execução da pena, todavia também é factível sua função sociopolítica que ampara em muito as balizas da sociabilidade vigente. Almeja-se instigar outros estudos, bem como avançar o presente, na perspectiva de um profissional do Serviço Social atuante crítica e efetivamente no contexto do sistema penitenciário brasileiro.

O homem que em síntese é potência transformadora, se encontra aprisionado em uma sofisticada cadeia de controle e dominação, que considera e utiliza o mito da prisão como um dos diversos elementos relevantes naquilo que compõe o medo social, facilitando a desmobilização social e o controle. Em suma, espera-se menos prisões, ao menos, de pensamento.

CAPÍTULO 3

Remição de pena: por uma pedagogia da liberdade a partir da leitura

*Não basta saber ler que, Eva viu a uva.
É preciso compreender qual a posição
que Eva ocupa no seu contexto social,
quem trabalha para produzir a uva e
quem lucra com esse trabalho
(FREIRE, 1996).*

3.1 Ainda sobre o controle de corpos e liberdades individuais

Nas palavras de Clarice Lispector “*é determinismo, sim. Mas seguindo o próprio determinismo é que se é livre. Prisão seria seguir um destino que não fosse o meu próprio. Há uma grande liberdade em se ter um destino. Este é o nosso livre-arbítrio*”. Com a poesia de Clarice, abre-se as grades das prisões para outras reflexões, estas últimas, bem próximas à Foucault.

Em Vigiar e Punir, publicado na década de 70, eis a espada cortante na forma enrijecida de se pensar e fazer política social no cenário ocidental. Foucault ainda vive e liberto no atual sistema carcerário brasileiro. A prisão é, ousemos pensar, uma das aplicações mais desumanas possíveis numa roupagem disciplinar.

A prisão é o poder legitimado de punir. Ainda com a consideração de ser um poder igualitário, ou seja, de mesmo preço para todos. De tal forma, que se agrupam uma população estigmatizada por criminosa, de perfil comum, e que desfoca a diversidade social brasileira. E, quem é o criminoso? Na perspectiva de Foucault, é o traidor da sociedade. Apesar de suas condições desumanas, a prisão é apresentada com papel transformador do indivíduo. Acredita-se, no viés jurídico, em modificação e ressocialização através de um aparelho disciplinar e exaustivo.

Para Foucault há três princípios cernes que retratam a sociedade, são eles:

1. Princípio do isolamento - individual e individualizante: aqui é observado uma submissão total ao sistema, por meio de reflexões, solidão e remorso;
2. Princípio do trabalho como instrumento “*transforma-dor*”: o prisioneiro é o corpo dócil e útil, por meio do qual exerce a vigilância e a ordem, bem como a hierarquia e o poder;
3. Princípio de modulação da pena: podemos equacionar numa compreensão diretamente proporcional entre as duas categorias, estas: de valor da pena e da transformação do indivíduo.

Na prisão, uma das punições imbuídas é o uso do tempo para medir as trocas. As penitenciárias, durante muito tempo, serviram, simplesmente, como

depósito de seres humanos. No Brasil, no decorrer do século XX, principalmente com o sancionamento da Lei 7.210 de 11 de julho de 1984, conhecida como LEP (Lei de Execução Penal) passa-se a buscar, além da punição daquele que transgrediu as regras sociais, mas, também a ressocialização do preso, ou seja, a oferta de assistências que almejam a preparação desse indivíduo ao retorno do convívio social. Dentre as assistências garantidas pela LEP, acredita-se que a educação e o trabalho são os responsáveis pelo processo de ressocialização do sujeito privado de liberdade.

Buscou-se apoio no referencial teórico-metodológico proposto pelo pensador francês Michel Foucault que, a partir dos anos de 1970, empreendeu uma genealogia do sistema punitivo e das tecnologias de poder responsáveis pela constituição do sujeito moderno, denominada poder disciplinar, deslocando, posteriormente, seu campo de análise para as formas de governo como conjunto de ações para governar condutas, de si e dos outros, ampliando o campo de suas investigações.

Nesse contexto, o dispositivo de escolarização emerge com a invenção da escola como lugar privilegiado de ensino: a escola tem sido naturalizada e, mais do que isso, considerada indispensável. Nesses termos, tomar como objeto de pesquisa uma prática social significa problematizar sua familiaridade, sua aparente evidência, desnaturalizando os discursos que condicionam nossas formas de ver e julgar.

Enquanto o Estado supostamente se preocupa com a superlotação das cadeias e os problemas decorrentes disso, não há interesse em promover políticas públicas para evitar a reincidência daqueles que já estão aprisionados, tampouco em propor políticas que impeçam novos jovens a entrarem em situação de criminalidade. Sintetizando esse quadro caótico, há uma coerção social que faz com que nem o próprio encarcerado acredite mais em sua ressocialização. Diante desse cenário, foi inevitável questionar sobre o papel da educação na perspectiva de melhoria de algo que aparentemente está condenado ao fracasso.

Pernambuco tem maior superlotação carcerária do Brasil, com quase três presos para cada vaga. Segundo Monitor da Violência, no estado, há 11.767 vagas disponíveis e 32.781 presos em regime fechado. Quantidade de

detentos é 178,6% maior que a capacidade das unidades. Em 2018, esse índice era de 181% em Pernambuco. O percentual, apesar da redução, continua sendo o maior entre as 27 unidades federativas do país.

O déficit total é de 21.014 vagas. Entre 2018 e 2019, o estado chegou a aumentar em 926 vagas a capacidade do sistema prisional, que passou a comportar de 10.841 para 11.767 detentos. Apesar disso, o número de presos também aumentou, passando de 30.447 para 32.781,5

Diante do quantitativo alarmante destaca-se a importância de se discutir políticas sociais redutoras da criminalidade no Estado de Pernambuco e a relação da educação enquanto instrumento de ressocialização nesse patamar.

Então, qual o papel da escolarização no sistema prisional pernambucano? Nesse cenário é importante discutir a noção de ressocialização, que é no mínimo questionável e por que não intrincada. A reabilitação, vista pelas agências de condenação, está muito próxima da visão da América do Norte e Europa do século XIX. Nesse período, acreditava-se que a recuperação do preso se dava por meio da penitência ocasião em que o indivíduo escutava a voz de sua consciência e assim redimiu seus crimes.

A história da educação prisional chegou aos nossos dias. Em 1791, a codificação Penal francês estabeleceu a instituição da prisão como meio de punição, que se alastrou pelo mundo com reconhecimento legal. Deste período até o século XIX, tivemos vários sistemas prisionais, como: Pensilvânia, Panotic, Auburn, entre outros; No século 19, o sistema Montesinos era dominante. Manuel Montesinos foi o diretor da prisão de Valência da Espanha e um pioneiro no tratamento humano dos prisioneiros. A Administração de Detenção de Montesinos cria um sistema que inclui o respeito pela dignidade humana, reconciliação social e aceitação de deveres de reabilitação do trabalho. A utilização das práticas de internação desse sistema é um importante precursor das prisões atualmente abertas (Macedo, 2007).

O sistema Montesinos deu início à ideia de retribuição pelo trabalho dos presos, essencialmente um incentivo ao desenvolvimento da capacidade produtiva e à minimização do tempo de lazer na prisão procurando ainda regular, controlar e disciplinar o indivíduo na sociedade atual.. Foucault (2007) caracteriza

⁵ Dados obtidos do site <<https://g1.globo.com/pe/pernambuco/noticia/2019/04/26/pernambuco-tem-maior-superlotacao-carceraria-do-brasil-com-quase-tres-presos-para-cada-vaga.ghtml>>

a sociedade moderna como uma “corrupção” na relação entre saber e poder constituindo o sujeito, com vigilância e controle constantes estendendo-se a todas as áreas da vida humana.

Para Foucault, a "humanização" da prisão assim como a perspectiva humanista da modernidade nada mais é do que um sutil e mascarado projeto de controle e criação de sujeitos dentro de uma ordem formalmente democrática. Isso mostra que a ideia de “reabilitação” por meio da prisão é vista por muitos não apenas como ineficaz, mas também predestinada a garantir governabilidade e visibilidade panóptica para o indivíduo e a sociedade.

Até o início do século XIX, a prisão era usada apenas como local de confinamento – como local de detenção. Não há ofertas para a reciclagem de presos. Esta oferta só existe quando os programas de tratamento prisional estão sendo desenvolvidos. Antes disso, não havia forma secular de trabalho, religião ou educação. Acredita-se que só o encarceramento vira detentos. A ideia era que eles se recuperassem de uma vida na prisão e depois fossem trazidos de volta à sociedade. No entanto, o fracasso deste objetivo foi reconhecido. Os índices de criminalidade e reincidência não diminuíram, e a maioria dos presos não mudou (ĀRYA, 2008).

Foucault (1987, p. 224) afirma: A educação do detento é, por parte do poder público, tanto uma cautela indispensável no interesse da sociedade quanto uma obrigação para com o detento". A superlotação é desumanizante; o cotidiano do preso destrói socialmente, o ambiente estimula e produz violência, pedagogicamente serve não para reeducar, mas para desenvolver comportamentos violentos. Nesse contexto, segurança e vigilância trespasam a ser os principais objetivos desse sistema (ZANIN, 2006).

Mesmo assim, hoje nossas instituições penitenciárias continuam acreditando que o encarceramento trará a cura pois o que deve prevalecer nas prisões é a segurança, entendendo a segurança como uma punição para quem infringiu a lei. Foucault (2007) especifica:

Consequentemente, não é um respeito exterior pela lei ou apenas pavor de punição que funcionará na pessoa presa, mas o próprio trabalho da consciência. Obediência profunda Não é um treinamento superficial, muda a "moral", não as atitudes. Em uma prisão da Pensilvânia, as únicas correções são a consciência silenciosa e a estrutura com a qual ele se choca. Em Cherry Hill, Os muros são a punição pelo crime As celas

trazem os presos antes dele. Ele deve ouvir sua consciência.” (FOUCAULT, 2007, p. 201).

As questões relacionadas à educação prisional parecem ter recebido novo impulso depois que a Relatoria Nacional de Direitos Humanos na educação assumiu a tarefa de monitorar a situação da educação prisional em Pernambuco, em novembro de 2008. Segundo a atual relatora nacional de educação e Direitos Humanos, Denise Carreira [1], “a lógica da ressocialização no sistema prisional é muito fraca. Nas condições de presa, a formação é muito frágil. Entendemos o que diz o jornalista sobre a educação nos presídios pernambucanos:

Em relação à educação indicaram que falta uma proposta pedagógica para a educação dos presos. Quando o estudo é organizado como uma unidade entenderá em termos de bem-estar ao invés de direitos. Eles enfatizam que contratos não confiáveis com profissionais da educação prevalecem nas prisões. Essa realidade está ligada ao contexto geral da rede pública de ensino, em que 14.000 dos 30.000 professores estão inseguros e com contratos que variam de seis meses a dois anos. (AUTOCARROS, 2009, p. 34).

Uma unidade prisional é um local onde a segurança e a detenção dos presos é uma preocupação primordial. É um ambiente sem liberdade, onde a vida dos presos é regida por regras rígidas e horários fixos, formando um espaço que priva as pessoas de autonomia e autonomia. Para sobreviver na prisão o preso precisa aprender a obedecer e “encaixar-se” e se adaptar às regras de sobrevivência, o que faz com que o preso adote, em médio prazo, comportamentos que favoreçam sua libertação da prisão (IRLANDA, 2010, p. 29).

As questões de segurança no sistema de detenção cruzam-se com o trabalho docente. A estrutura física foi a primeira a desmascarar essa descobrimento. O grande número de grades, a preocupação arquitetônica de vigilância e controle a cada passo dos detentos em uma proposta panóptica evocada por Foucault (1987), as salas de punição, as guaritas que figuram e lembrar o fim da liberdade.

Tudo isso mostra que a estrutura carcerária ainda é punitiva, sempre lembrada pelo excesso de grades e normas disciplinares rígidas, normas que muitas vezes não respeitam os direitos fundamentais do cidadão como o direito penal do país e o direito processual penal.

O regime disciplinar diferenciado é uma forma de sanção disciplinar que consiste em colocar os presos em celas separadas por até 360 dias. Durante este período, o detido tem direito a uma visita de duas horas por duas pessoas por semana, não incluindo crianças, e a mesma quantidade de tempo diário de bronzeamento. Com essas condições que o sistema prisional proporciona em suas unidades, fica difícil criar estruturas que atendam as condições de instalação das unidades prisionais, além das condições citadas, muitas vezes para a mesma segurança. Um indivíduo que vive e pratica como cidadão..

Quando falamos de descaso com essa estrutura necessária para o bom desenvolvimento das práticas pedagógicas, refere-se o salas de aula improvisadas, salas com lasers e exercícios físicos precários, escassos oportunidades de trabalho, cuidados de saúde que deixam muito a desejar. para eles e para outros, fica clara a distância entre o que encontramos nos documentos e o que devemos encontrar como estrutura para a viabilização do que está no papel como proposta de uma nova formação, uma nova construção de vida para aqueles que o Estado tem preso.

Diante dessa situação, constatamos que a educação nas prisões acaba por proporcionar ao encarcerado uma simples adaptação à prisão perpétua, justificando assim o título do meu trabalho: Educação na prisão em Pernambuco. Sobre esse tema, podemos encontrar Augusto Thompson, citado pelo professor Elionado Julião em sua dissertação (2009) [4], o termo encarceramento, que ele define da seguinte forma: "Quem ingressa na sociedade carcerária passa pelo processo de assimilação (adquirindo a cultura da prisão . unidade social em que se encontrava, a ponto de se tornar característico), mencionando a adoção da mentalidade, hábitos, costumes e cultura geral da prisão.

Ele rompeu com a vida livre fora dos muros e socializou para a vida na prisão. Ele ressalta que essa influência não é prerrogativa apenas dos internos. Para ele, todos os participantes da relação carcerária, incluindo agentes, diretores e terapeutas, sofrem os efeitos da prisão.

Nesse sentido, De Maeyer (2006) destaca que "o detento terá que desaprender tudo o que precisa adquirir para que, ao sair da prisão seja uma pessoa dinâmica, organizada e estruturada, capaz de administrar sua vida humana, social e ser emocional.

Zanin (2006) aponta que a falência do sistema prisional tem sido apontada como um dos maiores males do modelo brasileiro. O prisioneiro foi enviado para a prisão para restaurar a vida pública, mas "... Quando ele retornar à sociedade essa pessoa será mais indiferente, despreparada, desprivilegiada e muitas vezes engenhosa para cometer outros crimes. ". (ZANIN et AL, 2006, p. 3).

De modo geral, a educação nos presídios brasileiros foi apresentada como muito intrincada. Pernambuco ainda não desenvolveu um projeto educacional que combina atividades educacionais nas escolas prisionais. Os ministérios da educação e do Reassentamento ainda não traspasar atenção à particularidade da formação educacional das pessoas privadas de liberdade. Há uma necessidade urgente de desenvolver um projeto pedagógico em nível prisional que oriente o trabalho nas escolas dos presídios estaduais.

Existem problemas que fazem parte da realidade da educação em presídios, como por exemplo: a evasão escolar motivada por transferências de alunos para outras unidades (transferências estas que nem sempre são comunicadas à escola pela direção da unidade prisional), falta de uma proposta pedagógica específica para aqueles indivíduos que estão na situação de privação de liberdade, formação adequada a esta realidade para os professores e todos que estejam envolvidos no processo de formação desses alunos (gestores, agentes penitenciários, etc), articulação entre escola e trabalho, entre outras questões que precisam ser pensadas conjuntamente entre as secretarias anteriormente citadas.

A formação ministrada pela secretaria de Educação através da unidade de Jovens e adultos visa fornecer as informações que considera necessárias aos professores, diretores e técnicos escolares, mas a falta de diretrizes pré-definidas tornou esta formação menos objetiva, pois pouco difere daquelas agendadas para escolas fora do presídio ou seja, não atendem aos pré-requisitos inerentes ao trabalho pedagógico para pessoas privadas de liberdade. Nesse sentido, é necessária uma investigação para compreender o verdadeiro papel dos professores nas escolas prisionais. Isso promove os pré-requisitos para o desenvolvimento da melhor educação para os presos e o investimento na formação dos pedagogos. Há uma necessidade urgente de subsidiar propostas de intervenções educacionais nas prisões Investir em estudantes encarcerados

e formação de professores que trabalham em escolas prisionais. Principalmente pelo alto índice de criminalidade do país conforme afirma Brandão:

Quando os educadores pensam em educação Ele pensou entre as pessoas A educação é forjada e refinada. Mas, na prática pode ser a mão do artista que dirige e ajuda o barro a se transmutar, assim como a forma que nivela e deforma. (BRANDÃO, 2005, p.25).

A falta de um programa de ensino que atenda às necessidades da educação carcerária não é apenas um clamor para Pernambuco. Essa lacuna permanece nacional. Embora o Ministério da educação e Justiça tenha editado as Diretrizes Nacionais para a educação Prisional (2010), não há tal diretriz na prática dos professores e em seus programas de ensino em Pernambuco.

Socializar a população carcerária, que em sua maioria não possui um processo social plenamente operacional. indivíduos que foram criados sem a família mais produtiva das áreas de lazer das comunidades em que vivem, o que permite que sejam socializados por escolas de reassentamento que lhes permitam competir em melhores condições no mercado de trabalho. Tudo isso comprometeu seu processo de formação. que muitas vezes leva a equívocos.

São pessoas que correm o risco de deixar a irmandade e tombar no crime porque

foram impedidas de exercer sua cidadania, distanciando-se dela e de seu direito de pertencer a uma comunidade. Estão incluídos no crime devido à falta de acesso o oportunidades mais dignos. excluídos da sociedade de ordem e classificados nas “faculdades do crime nas quais o processo educacional é altamente competente. Nesse cenário, De Maeyer (2006, p.46) pergunta:

o que podem fazer os educadores, num lugar onde os indivíduos estão trancados no seu presente e o único futuro coincide com a data da saída da prisão, pois para educar. Para educar, para se educar é preciso ter uma visão otimista do futuro. É preciso uma experiência positiva do aprendizado. É preciso acumular experiências positivas e registrar os estímulos dos colegas. (MAEYER, 2006, p.46).

De Mayer (2006) exagera que educação prisional e educação cívica são dois conceitos. Duas realidades contrários e contraditórias. E o que fazer nessas condições? Manter o cinismo, o desânimo ou tentar, apesar de tudo, com esses adultos para quem a educação formal não funcionou? Assim, este autor demonstra:

Ensinar é oferecer conteúdos que contradizem a aprendizagem informal na prisão e as mensagens trazidas pelos pares e no televisor. Ensinar é encontrar uma pessoa em uma situação inconsistente e transitória. E se a educação prisional significa apenas "treinamento", independentemente do contexto específico e dos requisitos implícitos. Não queremos educar, mas apenas transmudar criminosos em criminosos inteligentes. (DE MAEYER, 2006, p. 56).

A educação prisional não é a única função da escola. Este processo requer todos os setores. A educação para a cidadania das pessoas privadas de liberdade implica o respeito pelos seus direitos civis e humanos.

Não podemos esquecer que até as escolas prisionais são instituições de ensino. mas na prisão. Assim, formam um espaço, apesar da presença pedagógica, a presença da força de opressão não deixa os alunos esquecerem onde estão. Acredito que o espaço pedagógico não se limite à unidade educacional, pois ao contrário da percepção geral oficial, acredito que a formação humana também se dá nos diferentes momentos vivenciados pelos presos, por exemplo, nas relações entre os presos. e segurança.

Aqueles que devem ser formados como cidadãos não o são, porque a cidadania não é um ato abstrato e deve ser vivida para aprender. Além disso, é possível que o escárnio e a incompreensão do valor da educação seja dentro ou fora do cárcere representa um aspecto a ser considerado e que se expressasse na relação entre alunos e segurança prisional.

De acordo com o relatório elaborado por Carreira e Carneiro (2009)⁶, com o fim da missão da Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação, chamado de “Educação nas prisões brasileiras”, reforçam a ideia que, nos estados visitados, uma das maiores dificuldades para o funcionamento da escola dentro da prisão é a falta de professores.

A dificuldade para se conseguir professores que atuem no ambiente do cárcere é extrema. Sobretudo, devido ao medo e estigma em torno da insegurança causada pela hostilidade do ambiente. Assim sendo, logo notamos o impacto e prejuízo da descontinuidade do ensino devido à alta rotatividade

⁶ CARREIRA, Denise; CARNEIRO, Suelaine. Relatório nacional para o direito humano à educação: educação nas prisões brasileiras. São Paulo: Plataforma Dhesca Brasil, 2009.

de professores, o que gera interrupção do ensino por meses a fio, junto ao processo pedagógico.

Uma ressalva necessária feita a Lei de Execução Penal é que, mesmo sendo considerada por especialistas da área, uma das mais avançadas do mundo, essa só garante o ensino fundamental. Isto requer para o atual momento um novo debate sobre sua atualização, já que a própria Resolução nº 2, de maio de 2010, que acompanha a Diretriz, recomenda que a oferta da educação nos estabelecimentos penais deve “atender às especificidades dos diferentes níveis e modalidades de educação e ensino” (ALVISI; PACHECO, 2011, p. 5)⁷.

A realidade prisional apresenta frequentes contradições e ausências em seus mecanismos de funcionamento e objetivos a serem alcançados. As grades privam o sujeito não apenas de sua liberdade física, mas das suas mais diversas expressões que ajudariam o indivíduo a se reconhecer enquanto humano no mundo. O encarcerado é apenas um corpo não ouvido, um número de processo, um artigo criminal, um monstro social que precisa pagar pelo “mal que fez à sociedade”. Ao trazer à tona a discussão sobre segurança e minimização da violência no Brasil, muito se fala acerca de aprisionamentos, construções de penitenciárias de segurança máxima, aumento de penas, recrudescimento de leis, afastamento de indivíduos do convívio social, mas pouco se discute sobre o que pode ser realizado para estruturar uma mudança de comportamento, favorecendo o encarcerado no sentido de um retorno produtivo ao meio social.

A não-realização dos direitos educativos da população carcerária está relacionada à ausência de mobilização social em favor deste direito a este grupo. Seguindo a tradição de se considerar Direitos Humanos apenas os direitos civis e políticos, de maneira geral, reclamam-se para este grupo apenas a satisfação dos direitos individuais, relacionados à garantia da integridade física, não havendo mobilização social para a satisfação dos direitos

⁷ ALVISI, Cátia; PACHECO, Dirce Djanira. Cárcere, currículo e o cotidiano prisional: desafios para o direito humano à educação. Disponível em: Acesso em: 22 abr. 2020.

econômicos, sociais e culturais, ou, direitos coletivos (GRACIANO, 2005, p. 81).⁸

Como oportunizar a inserção do indivíduo em processos educativos e mantê-los interessados e ativos junto às atividades propostas por esses num ambiente reconhecidamente marcado pela lógica da [in]segurança em que a disputa entre estes dois campos “educação versus segurança” são alvo de constantes violações no cotidiano prisional? No Brasil, a educação carcerária parece não ter a atenção merecida das esferas federal e estadual no tocante à avaliação qualitativa do trabalho.

Sendo assim, o comprometimento dos processos de ensino e aprendizagem ficam evidentes. Não há orientações claras por parte do Ministério da Educação e, as práticas aplicadas são implementadas pelos Estados de acordo com o seu entendimento e vontade política, geralmente sofrendo oscilações que se ligam aos rearranjos políticos, administrativos e orçamentários.

A dificuldade junto aos processos elementares para o trabalho no ambiente carcerário, tais como: ausência de capacitação técnica para professores atuantes na área, falta de investimentos econômicos em programas escolares para esse fim específico, manutenção deficitária dos programas educacionais destinados a essa parcela populacional, falta de material didático para o trabalho com os usuários dos programas, deficitária relação entre os pressupostos educacionais e a vida laborativa fora deste ambiente etc., instauram nesse contexto, um desacreditar, um quê de esquecimento de uma classe sem direitos, reforçando a precarização do desenvolvimento do ser, a não articulação entre as ideias e os ideais de melhoria de conduta.

Ao perder a sua liberdade, a pessoa presa não perde o seu direito à educação e a outros Direitos Humanos básicos. Como componente fundamental do processo de ressocialização, a oferta de educação para a população carcerária – em geral, jovens com baixa escolaridade e precária qualificação profissional – não pode se restringir à escolarização e precisa ser

⁸ GRACIANO, Mariangela (Org.). Educação também é direito humano. São Paulo: Ação Educativa, Plataforma Interamericana de Direitos Humanos, Democracia e Desenvolvimento, 2005.

articulada com outras ações formativas e assistenciais (IRELAND, 2010, p. 19)9.

Ao analisar a dimensão escolar da prática educativa ao longo da vida, abre-se a possibilidade de entendimento de que a aprendizagem acontece não somente em qualquer idade, mas também em múltiplos espaços e por meio de um leque abrangente de atividades. O espaço do cárcere precisa ser pensado como espaço de práticas e aquisição de atitudes educacionais, sobretudo visando ajudar a sociedade a entender que o trabalho desenvolvido nas prisões pode vir a instrumentalizar modificações comportamentais que serão fundamentais para a manutenção de um Estado mais equilibrado, com menor possibilidade de sobressaltos decorrentes da violência.

Segundo Varella (2017), a complexidade desse problema é incompatível com soluções simplórias. A maioria dos presídios foi construída sem levar em conta a criação de espaços para propostas educacionais. A tal sociedade que se queixa, é a mesma que não apresenta alternativas para o processo de reintegração e mais uma vez indaga-se: qual seria a efetividade do ensino no ambiente do cárcere, já que esse, quanto ao aspecto funcional, de capacitação e aproveitamento de mão de obra, não dispõe de efetivo investimento?

A dificuldade de implementação de políticas públicas de incentivo à ações que visem a absorção produtiva dessa parcela populacional, compromete a eficiência de um sistema que pretende modificações comportamentais e melhor adaptação social, com menor grau de reincidência. Quando tal condição ocorre, a educação perde as suas características de aproveitamento prático, tornando-se apenas um discurso.

Todo o sistema carcerário deve estar envolvido no processo pedagógico, ou melhor, deve ser pedagógico. Na verdade, o que eu quero esclarecer é que em cada momento do apenado no sistema prisional, o sistema deve inserir o mesmo na condição de cidadão, assim o preso estará vivenciando sua cidadania. Este indivíduo preso não poderá negar uma vida pregressa de desrespeito às normas vigentes, ao mesmo tempo em que o Estado que o aprisionou não o respeita diante de seus direitos.

9IRELAND, Timothy D. Educação em prisõesDireito e desafio/ org. Carmem Maria Craidy – Porto Alegre: Ed. Da UFRGS, 2010.

Em suma, destaca-se a necessidade de que o preso seja considerado por todos os elementos que compõem o sistema penitenciário como um sujeito detentor de Direitos Humanos. Portanto, que o discurso da educação nos presídios não deva passar unicamente pela ideia de ressocialização, mas pelas garantias dos Direitos Humanos, dentre os quais, necessariamente, encontra-se o direito à educação. Reforça-se mais uma vez que o setor de segurança não pode negligenciar o direito constitucional da educação para todos, inclusive os privados de liberdade.

3.2 Considerações em torno do ato da Leitura e da Escrita

Leitura e escrita formam um contínuo muito importante para a história da nossa sociedade. Se revisitarmos nossa caminhada, perceberemos que a história como é conhecida hoje, foi marcada pela descoberta/uso da escrita, conseqüentemente da leitura. Toda a história da humanidade onde escrita e leitura não coexistiam é considerada pré-história. A partir daí, perceberemos que vários marcos estiveram presentes nos diversos povos até se chegar aos modos de ler e escrever que se têm na atualidade.

Antes de tudo, a escrita cuneiforme foi inicialmente utilizada na expansão do comércio mundial, podendo-se, através dela, estabelecer contratos de compra e venda, organização contábil e certidões de propriedades, tanto com relação a terras, objetos, ou pessoas escravizadas. Nas grandes civilizações antigas, esse tipo de escrita se fez necessária pela necessidade de se organizar cada vez mais e melhor as relações, já que ainda se delineavam formas de governo como a gente concebe na atualidade. A escrita cuneiforme, no entanto, foi-se popularizando e desempenhando um papel muito importante na vida dos povos, chegando a um momento em que todos os estados da grande mesopotâmia já faziam uso dela.

Para Goodman (1973), no processo de leitura, envolvem-se três sistemas simultâneos e interdependentes. Sendo eles: o primeiro, que diz respeito a um sistema grafofônico, no qual o leitor responde a sentenças escritas e pode utilizar as correspondências entre esse e o sistema de sons, o fonológico; O segundo, denominado de sistema sintático, que mobiliza marcadores padrões como a função das palavras, como uma sugestão, assim ele reconhece e prevê a estrutura; e, por último, o terceiro, denominado sistema semântico, no qual o leitor não apenas compreende a significação das palavras, mas utiliza-se de seu conhecimento de mundo para impregnar sentido naquilo que lê. Assim, o autor compreende que a leitura é “um processo psicolinguístico pelo qual o leitor – um usuário da língua – reconstrói o melhor que pode, uma mensagem que foi codificada pelo escritor como uma exibição gráfica” (p. 22).

Um comentário que Marcuschi (2006) elabora a respeito da concepção de Goodman, denota, a relevância de seu pensamento a respeito da leitura. Sobre sua concepção o autor escreve:

Quanto à noção de leitura, partilho da posição de Goodman (1967), que critica a tese de que a leitura seja um processo preciso que envolve uma percepção exata, detalhada e sequencial, com identificação de letras, palavras, estruturas sintáticas, proposições e outras coisas mais. Na verdade, a leitura é um processo de seleção que se dá como um jogo com avanço de predições, recuos para correções, não se faz linearmente, progride em pequenos blocos ou fatias e não produz compreensões definitivas. Trata-se de um ato de interação comunicativa que se desenvolve entre leitor e autor, com base no texto, não se podendo prever com segurança os resultados. Mesmo os textos mais simples podem oferecer as “compreensões” mais inesperadas (p. 96).

A partir da leitura, o reeducando também adquire conhecimento. Esse processo também promove o acesso aos bens culturais, e o desenvolvimento dessa habilidade pretende promover espaços de adaptação do indivíduo ao mundo ao seu redor, que, por ventura, às vezes, não o pertence. Assim, entendemos que ler é confrontar o indivíduo entre a sua realidade e a realidade do mundo, promovendo - por que não? - a ressocialização de sua existência. "A leitura seria a ponte para o processo educacional eficiente proporcionando a formação integral do indivíduo" (MARTINS, 1982, p. 25). Mas, Menocchio nos prova que, na realidade, ler não é bem isso. Ler é interpretar, questionar, criticar, inferir. Conforme afirma FREIRE (2005): o ato de ler "se antecipa e se alonga na inteligência do mundo":

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. Ao ensaiar escrever sobre a importância do ato de ler, eu me senti levado - e até gostosamente - a "reler" momentos fundamentais de minha prática, guardados na memória, desde as experiências mais remotas de minha infância, de minha adolescência, de minha mocidade, em que a compreensão crítica da importância do ato de ler se veio em mim constituindo.

Paulo Freire em toda a sua atuação discute a importância de romper as consciências e se estabelecer novas vivências do ser e do sentir. Em seu livro denominado “A importância do ato de ler”, o autor discute a leitura e sua relevância na vida das pessoas, especialmente aos excluídos da sociedade, aos que não tiveram a oportunidade de desenvolver a habilidade da leitura ensinada na escola e, por isso, são vítimas do preconceito e da discriminação, não raro,

sendo responsabilizadas, elas próprias, pela exclusão da qual são mais vítimas que responsáveis.

Freire discorre a respeito de conceitos revolucionários para as práticas de leitura em sua aprendizagem, o seu ensino pragmático e seus usos sociais, considerando em todas as hipóteses os oprimidos, hoje excluídos, esta que consiste particularmente na relação de trocas de saberes, numa ótica de educação e leitura como práticas de liberdade. O autor entende que:

Um dos saberes primeiros, indispensáveis a quem, chegando a favelas [presídios] ou realidades marcadas pela traição a nosso direito de ser, pretende que sua presença se vá tornando convivência, que seu estar no contexto vá virando estar com ele, é o saber do futuro como problema e não como inexorabilidade. É o saber da História como possibilidade e não como determinação. O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História mas seu sujeito igualmente (FREIRE, 1996, p. 76 - 77).

A leitura em Freire estaria ancorada na “concepção crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo” (FREIRE, 2006, p. 11). Pois bem, com relação aos estudos da linguagem, Bakhtin (1999, p. 33) escreve que “Compreender um signo consiste em aproximar o signo apreendido de outros signos já conhecidos; em outros termos, a compreensão é uma resposta a um signo por meio de signos”. Assim, interligando o exposto na obra de Freire, bem como as concepções bakhtinianas, entendemos a leitura como um momento privilegiado para a interação homem – mundo, criando possibilidades de libertação, contribuindo para o processo de ressocialização no ambiente de privação de liberdade.

A diferenciação está posta na consideração de uma realidade e de uma verdade que se alteram no tempo, com os movimentos de se ver, ler, reler, ao abrir-se ao outro e narrar-se. Se o sujeito se constitui na linguagem e em umas práxis sociais (BAKHTIN, 1994), o resultado de um programa de leitura em casas de reclusão não pode aspirar ao domínio da teoria literária como faz o projeto curitibano de remissão da pena, com provas semelhantes às de vestibular ou de cursinhos. Narrando-se, ocorre um movimento de projetar-se como um outro, descobrindo-se, ao olhar de outro, com quem participa de uma coletividade.

Como alterbiografia ou auto-ficção, independente dos conceitos operacionais da literatura, a escrita de si, no contato com a literatura e no diálogo da mediação, funciona como construção de uma subjetividade em processo, que não se esgota no texto publicável.

Este trabalho não poderia esgotar-se num simples registro da análise de uma política pública: a Remição pela Leitura. Tampouco, esgotaria-se na análise de nossa atuação na Educação em Prisões. É objetivo nosso que essa pesquisa transcenda as barreiras impostas pela academia e pelo registro impreciso de vislumbres de um homem-pesquisador. Outrossim, essas palavras necessitam da revisão sistemática da importância do ato de ler, sobretudo relacionado às práticas de Remição de Pena, sejam as de escolarização, ou as complementares, mas que contribuam para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

3.2 Remição de Pena pela Leitura: Marcos Legais e principais discussões

Com relação a oferta da Educação nos ambientes de privação de liberdade, a ONU é a principal instituição que se encarrega mundialmente de mobilizar seus signatários para essa questão. Desde sua criação, em 1948, após a 2ª guerra mundial, foram adotadas normas e regras que tratam a educação como um direito dos reeducandos ao desenvolvimento de aspectos mentais, físicos, sociais, culturais, entre outros. Dentre as orientações internacionais que tratam sobre a educação nas prisões, existem os seguintes documentos: Regras Mínimas para o Tratamento de Presos de 1955, Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos de 1966, Convenção contra a Tortura e outros Tratos ou Penas Cruéis, Inumanos ou Degradantes de 1975 e a Carta Africana dos Direitos de Homem e dos Povos de 1981 (NOMA, BOIAGO, 2010).

Tudo isso mantém a antiga tradição do sistema penitenciário – que no fundo é um enorme cano de esgoto social, invisível porque corre sob a terra, despejando nos presídios os indesejáveis que desfilarão numa imaginária passarela dos mais variados tipos de comportamento humano fazendo com que o papel da tal ressocialização seja delegada aos próprios presos que, já cumpriram a pena e saem às ruas como se estivessem em busca de vingança por tudo que passaram na prisão. (Souza, 2006: 10)

No Brasil, no entanto, alguns documentos, a nível nacional, regem a oferta da Educação nas prisões. Consideramos que os mais expressivos quanto a reorientação da perspectiva realizada até então são: (i) Lei de Execução Penal - Lei Nº 72010/1984; (ii) a Constituição Federal de 1988 e (iii) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Nº 9394/1996. Esses documentos abriram precedentes para que se pudesse criar um projeto nacional estruturado de Educação em Prisões. Através e a partir deles, os diferentes agentes sociais puderam, em conjunto, pleitear uma rede que garantisse o direito aos privados de liberdade de frequentar a escola.

A LEP já rezava o direito a educação, em 1987, quando foi publicada. Esta concepção está de acordo com os documentos publicados pela ONU e UNESCO, ao longo do século XX e serviram de parâmetro para elaboração e reorientação de várias leis e constituições dos países signatários. Em 2011, foi publicada a Lei 12.433/11 que altera a Lei de Execução Penal no que diz respeito

a orientação de Remição de Pena pelo Estudo e pelo Trabalho, já que não existia, até então, referenciais normativos com relação a remição pelo estudo, dando-se, assim, por questões de jurisprudência.

Art. 126. O condenado que cumpre a pena em regime fechado ou semiaberto poderá remir, por trabalho ou por estudo, parte do tempo de execução da pena.

§ 1º A contagem de tempo referida no caput será feita à razão de:

I - 1 (um) dia de pena a cada 12 (doze) horas de frequência escolar - atividade de ensino fundamental, médio, inclusive profissionalizante, ou superior, ou ainda de requalificação profissional - divididas, no mínimo, em 3 (três) dias;

II - 1 (um) dia de pena a cada 3 (três) dias de trabalho.

§ 2º As atividades de estudo a que se refere o § 1º deste artigo poderão ser desenvolvidas de forma presencial ou por metodologia de ensino a distância e deverão ser certificadas pelas autoridades educacionais competentes dos cursos frequentados.

Ainda em 2011, a Presidência da República instituiu o Plano Estratégico de Educação em prisões, por meio do Decreto Nº 7.626/2011. Esse plano articula ações que norteiam o atendimento educacional na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, educação profissional e tecnológica e superior. O texto também prevê a integração entre órgãos responsáveis pelo ensino público e órgãos responsáveis pela execução penal.

A Constituição Federal, de 1988, por exemplo, parte de seu texto e concepção foi embasada na Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948. Os artigos 205 e 206 do documento rezam o seguinte:

Art. 205. 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.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;

- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade.

Assim sendo, rompe-se com a negligência com que se tratavam os privados de liberdade e inaugura-se a concepção de que eles estão

O projeto Educando para a Liberdade, que tem sua gênese a partir do ano de 2003, foi uma realização em parceria do Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (extinta SECADI) e do Ministério da Justiça, por meio do Departamento Penitenciário Nacional e Secretarias Estaduais, e representações da UNESCO no estado brasileiro, visando o fortalecimento das práticas educativas no âmbito de todo sistema nacional penitenciário. Esse projeto concretiza-se enquanto uma referência na constituição de uma política nacional, bem como dá subsídios para que as unidades federativas construam seus próprios planos com relação a oferta da Educação em Prisões.

O Educando para a Liberdade está ancorado nas concepções de que a educação é um direito de todos, considerando que a sua implementação, bem como de políticas públicas relacionadas a oferta de práticas educativas em constituem um modo significativo pelo qual a Sociedade contribuir para a garantia desse direito fundamental e com a democratização de todos os setores. Em 2006, acontece o Seminário Nacional pela Educação nas Prisões, o qual é ancorado em 3 eixos estruturantes, a saber o eixo “gestão, articulação e mobilização”; o eixo “formação e valorização dos profissionais envolvidos na oferta” e o eixo “aspectos pedagógicos.

Em 2009, o governo federal volta seu olhar para oferta da Educação em Prisões e publica a Resolução N°3 de 2009

Sobre a educação, afirmaram que falta uma proposta pedagógica para a educação das pessoas encarceradas. Quando ofertada nas unidades, a educação é entendida mais em uma perspectiva assistencialista do que como um direito. Destacaram que predominam nas unidades prisionais contratos precários com os profissionais de educação. Tal realidade se vincula ao contexto geral da rede estadual de educação, no qual dos 30.000 profissionais de magistério, 14.000 são temporários, com contratos de seis meses a dois anos (CARREIRA, 2009, p. 34).

O Projeto Remição de Pena pela Leitura acontece nas unidades prisionais de todo estado a partir de um convênio entre a Secretaria de Educação e Esportes (SEE) e da Secretaria de Justiça e Direitos Humanos. Esse projeto

está alinhado com as diretrizes nacionais para a oferta de Educação em ambientes prisionais de liberdade e está caracterizado como práticas educativas complementares. Em 2016 o governo do estado de Pernambuco reconhece a importância de ofertar a Remição de Pena pela Leitura nos presídios de seu território.

Por isso, Azevedo, Coutinho e Oliveira (2013), consideram

Íntima relação entre o estado e as políticas públicas, já que elas constituem a materialização da intervenção e/ou regulação do estado na sociedade e por isso podem ser definidas como o “Estado em ação”. De uma perspectiva mais concreta, as políticas, públicas materializam-se nas instituições governamentais, sobretudo nas máquinas administrativas, permitindo que sejam visualizadas de maneira mais plausível.

Mais à frente, as autoras concluem que

As políticas públicas são o estado em ação e elas se materializam e tomam forma através de programas e projetos governamentais.

As políticas públicas surgem a partir, principalmente, de demandas oriundas de grupos organizados da sociedade que buscam a solução para determinados problemas por meio da ação governamental.

As políticas constituem programas/projetos definidos e implementados com vistas a solucionar determinados problemas, de acordo com o projeto maior que está se tentando implementar para sociedade e com os interesses e propostas daqueles que detêm poder de pressão e negociação.

Seria, então, a Remição de Pena pela Leitura, uma tentativa de colocar em prática a o disposto nos mais diversos dispositivos legais. Iniciando-se, sobretudo, no artigo 208 da Constituição Federal, que dispõe sobre o direito da educação, sendo ela de obrigação do Estado e da família, com o objetivo do pleno desenvolvimento do cidadão. Obviamente, diante do contexto de promulgação da Constituição de 1988, haveria necessidade de serem criados novos dispositivos legais para ratificar o exposto.

CAPÍTULO 4
*10 anos da Gerência de Educação de
Jovens, Adultos e Idosos: o lugar da
Educação em Prisões em Pernambuco*

*Eu canto porque o instante existe
e a minha vida está completa.
Não sou alegre nem sou triste:
sou poeta.
Irmão das coisas fugidias,
não sinto gozo nem tormento.
Atravesso noites e dias
no vento.
Se desmorono ou se edifico,
se permaneço ou me desfaço,
— não sei, não sei. Não sei se fico
ou passo.
Sei que canto. E a canção é tudo.
Tem sangue eterno a asa ritmada.
E um dia sei que estarei mudo:
— mais nada.*

[Motivo, Cecília Meirelles]

4.1 Uma proposta de Conclusão para o inconcluso

Aqui, inicia o fim da minha trajetória nesse mar que me atrevi a mergulhar. Mas o que seria da vida, das nossas experiências se não fossem esses paradoxos, não é mesmo? O início do fim, ou o fim do início de mais uma etapa? Não sei. Durante essa jornada para desenvolver esse escrito, muito aprendi a respeito da vida. Muito vivi, na expectativa de superação das situações que se delineavam durante o processo: a pandemia, as perdas de parentes e amigos, o câncer de mainha.

Ratifico, assim, a inconclusão deste estudo. Sobretudo, por se tratar de um produto oriundo de nossas indagações e reflexões lacunares, leituras imprecisas e anseios de um estudante de mestrado em pleno século XXI, durante uma pandemia, em um país governado por um genocida. Confesso que muitas vezes fiquei triste diante da situação que se delineava no Brasil, pensei em desistir.

A capacidade do esperar ficou turva, as brumas da desesperança me cegaram, a visão de uma possível conclusão deste estudo, que está no devir. Agora, no devir com esperança. Na esperança de vivenciar minha pesquisa ser divulgada, de ver minha mãe curada, de ver o Brasil ser governado por um presidente que valorize os pesquisadores e as instituições públicas.

Assim sendo, a leitura de Boaventura, nos fez despertar para um olhar que não tinha dado conta, o fato de nos fazer pertencer ao nosso objeto de estudo. Senão, sê-lo, parte ou todo, mas sê-lo. Sendo eu, parte do meu objeto de estudo, o processo de descoberta é, mais do que isso, autodescoberta, autoformação, autoafirmação. Por assim perceber, entende-se que

Parafraseando Clausewitz, podemos afirmar hoje que o objecto é a continuação do sujeito por outros meios. Por isso, todo o conhecimento científico é autoconhecimento. A ciência não descobre, cria, e o acto criativo protagonizado por cada cientista e pela comunidade científica no seu conjunto tem de se conhecer intimamente antes que conheça o que com ele se conhece do real (SANTOS, 2008, p. 83).

E também

Hoje sabemos ou suspeitamos que as nossas trajectórias de vida pessoais e colectivas (enquanto comunidades científicas) e os valores, as crenças e os prejuízos que transportam são a prova íntima do nosso conhecimento, sem o qual as nossas

investigações laboratoriais ou de arquivo, os nossos cálculos ou os nossos trabalhos de campo constituiriam um emaranhado de diligências absurdas sem fio nem pavio. No entanto, este saber, suspeitado ou insuspeitado, corre hoje subterraneamente, clandestinamente, nos não-ditos dos nossos trabalhos científicos (SANTOS, 2008, p. 85).

Para Freire,

aqui chegamos a ponto de que talvez devêssemos ter partido. O do inacabamento do ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente. A invenção da existência a partir dos materiais que a vida oferecia levou homens e mulheres a promover o suporte em que os outros animais continuam, em mundo. Seu mundo, mundo dos homens e das mulheres. A experiência humana no mundo muda de qualidade com relação à vida animal no suporte. O suporte é o espaço, restrito ou alongado, a que o animal se prende “afetivamente” tanto quanto para resistir, é o espaço necessário a seu crescimento e que delimita seu domínio. É o espaço em que, treinado, adestrado, “aprende” a sobreviver, a caçar, a atacar, a defender-se num tempo de dependência dos adultos imensamente menos do que é necessário ao ser humano para as mesmas coisas (FREIRE, 1996, p. 29).

Mas eu não queria que a inconclusão do meu trabalho, e até a minha, ficasse subentendida nas palavras, períodos e parágrafos desse texto, queria deixá-la explícita, que fosse marca deste, minha marca. Até o título dessa sessão

denota esse processo, e, com certeza, não foi propositalmente estilístico, fez parte das minhas anotações de orientação, quando percebia que não ia dar conta de tudo que queria falar, mas de uma parte, uma pequena parte de um imenso mar de conhecimento. Meu orientador, professor Humberto, dizia que eu podia fazer muito mais que um registro de uma pesquisa de pós-graduação.

Esse registro é histórico, porque perpassa minha trajetória de vida, marca um período pandêmico de dificuldades e reforça a identidade de um jovem pobre

em uma universidade pública, estudando educação em prisões, r’existindo na sua história. É político porque me fez entender a importância e a relevância do estudo para a análise, proposição, avaliação e efetivação das políticas públicas para a Educação em Prisões, sobretudo a Remição pela Leitura. É artístico porque não se esgota no registro, na linguagem técnica, na rigorosidade da língua e dos padrões da academia. Transcende. E, com isso, ratificamos, ainda em Boaventura, nossa percepção (antes de um Humberto e, agora, compartilhada: nossa) de que

a criação científica no paradigma emergente assume-se como próxima da criação literária ou artística, porque à semelhança destas pretende que a dimensão activa da transformação do real (o escultor a trabalhar a pedra) seja subordinada à contemplação do resultado (a obra de arte) (SANTOS, 2008, p. 86).

Com a escrita deste capítulo, o capítulo final, poderemos traçar algumas considerações em torno das questões que se estabeleceram na gênese e no desenvolvimento desse estudo, reavaliar e revalidar, ou não, nossa percepção diante do nosso objeto de estudo e traçar novos olhares para um estudo mais aprofundado, com relação ao nosso doutoramento que pretendo ser em Educação.

Não poderíamos terminar este trabalho sem falar sobre concepções de Educação de Jovens e Adultos, já que esse escrito está estritamente ligado ao estudo de políticas públicas que se desenvolvem a partir de um trabalho sistemático entre a Gerência de Educação de Jovens, Adultos e Idosos (GEJAI) ligada à Secretaria Executiva de Educação de PE, que, em 10 anos, monitora, avalia e desenvolve políticas públicas de educação relacionadas ao público jovem, adulto e idoso.

Discutiremos também algumas ações da Gerência de Educação e Qualificação Profissionalizante (GEQP), que ligada à Secretaria Executiva de Ressocialização, monitora, avalia e presta suporte às ações educativas dentro dos presídios. A ação conjunta dessas duas gerências é imprescindível para o desenvolvimento de práticas educativas eficazes nos presídios.

Por fim, trataremos da entrevista que realizamos com uma professora que atuou na implantação da Gerência de Educação de Jovens e Adultos, no item 4.4, pelo fato de considerarmos a criação dessa gerência, portanto a consolidação de uma política pública, fortaleceu a oferta da Educação em Prisões no Estado de Pernambuco e transcorreremos sobre alguns documentos que regulamentam a oferta da Educação em Prisões que julgamos importantes para a validação teórica e abrangência deste estudo.

4.2 A EJA e suas concepções

A educação de jovens e Adultos sempre careceu de políticas públicas mais eficazes para seu desenvolvimento. Não existiam políticas públicas de educação para o público que vivera a história da escravização de negros e indígenas e a exploração sem escrúpulos das classes populares, o que se sucedia eram programas especiais de escolarização de adultos; matrículas de adultos em classes de crianças e adolescentes, descontextualizando uma proposta que valorize o público da EJA e desconsiderando sua história de vida vivências e faixa etária, ou simplesmente a invisibilização destas pessoas.

Os sujeitos da EJA não são apenas diferentes em suas experiências e faixa etária, mas até em seus recortes etários, o público jovem, adulto e idoso possui heterogeneidade sociocultural carente de ser respeitada. Durante algum momento da sua vida, eles tiveram que se distanciar do contexto educacional a mercê de vários fatores e esse distanciamento proporcionou diversas experiências que mantêm a diversidade da modalidade.

Este grupo é constituído por sujeitos da zona urbana, rural, privados de liberdade, indígenas, quilombolas, com necessidades especiais, homens, mulheres, adolescentes e outros que têm expectativas comuns na sociedade contemporânea pluralista (MOURA; SILVA, ????, p.).

Segundo os marcos legais, os sujeitos que compõem a EJA são aqueles (as) que não tiveram acesso aos estudos ou não deram continuidade na idade própria (LDBEN 9.394/96). A modalidade atende uma diversidade de sujeitos tais como: trabalhadores(as), negros(as), indígenas, mulheres, pessoas transexuais, povos da floresta, ribeirinhos, populações camponesas, pessoas com deficiência, pessoas privadas de liberdade, povos ciganos, imigrantes, dentre outros. Importante reconhecer que essas pessoas são sujeitos pensantes e atuantes na sociedade por, conforme Vieira Pinto (2010), contribuirão significativamente, não apenas por serem trabalhadores(as), mas pelo conjunto de ações que exercem sobre um círculo de existência.

Para garantir uma reflexão mais precisa, trataremos, então, de três tipos de sujeitos que compõem a modalidade: o Jovem, o Adulto e o Idoso, para que possamos traçar um diálogo mais eficaz. Naturalmente, entre esses três recortes etários/culturais, encontra-se uma grande gama de subjetividades que faz a EJA ser um campo fecundo de reflexões e possibilidades de atuação.

Nos últimos anos, percebemos um fenômeno ao qual os estudiosos chamam de juvenilização das salas de aula da EJA. Quando chegam na EJA, geralmente, estão desmotivados com algumas situações da escola regular como: a repetência, a não adequação a situações didático-metodológicas, a necessidade de trabalhar para ajudar a família. Muitos deles se sentem perdidos dentro dessas situações e, sobretudo, com relação a empregabilidade e a importância dos estudos para inserção dele no mercado de trabalho formal (BRUNEL, 2004).

[...] estes jovens, recém-chegados, trazem consigo o que são como classe social e também a sua cultura, e estas transformações colocam em crise a oferta tradicional da educação escolar, trazendo sintomas de fracasso, mal-estar, conflito, violência, dificuldade de integração, conflitos geracionais e, sobretudo, ausência de sentido da experiência escolar e da incorporação a uma educação que não foi pensada e nem feita para eles (ANDRADE, 2004, p. 90).

O adulto, diferente do jovem, já tem uma visão mais clara do que procura ao frequentar uma sala de aula de EJA. Sua preocupação está mais atrelada a melhoria de uma vida que já é mais ou menos estabilizada. Sem contar com a necessidade de demonstrar socialmente o cumprimento de algumas etapas que denotam que são bem-sucedidos na vida. No entanto, a EJA é mais um desafio na vida desses adultos, já que eles precisaram dedicar-se ao trabalho mais cedo para dar conta de suas responsabilidades.

O afastamento e o posterior retorno ao contexto educacional, dão lugar a vários desafios como o de trabalhar o dia todo e ter que frequentar a escola durante a noite, dividir a sala de aula com jovens que naturalmente são mais desafiadores. Logo, esse sujeito que teve que enfrentar os grandes centros urbanos, para poder ter melhores condições de vida, a maioria oriundo de zonas rurais e filhos de agricultores dá lugar a um sujeito que busca reestabelecer seu direito a educação que foi perdido em algum momento de sua existência.

O importante a se considerar é que os alunos da EJA são diferentes dos alunos presentes nos anos adequados à faixa etária. São jovens e adultos, muitos deles trabalhadores, maduros, com larga experiência profissional ou com expectativa de (re)inserção no mercado de trabalho e com um olhar diferenciado sobre as coisas da existência, que não tiveram diante de si [...] (BRASIL, 2000).

Ao idoso, é garantida o acesso e permanência na escola a partir do Estatuto da Pessoa Idosa¹⁰, que reza em seu Art. 3 que “É obrigação da família, da comunidade, da sociedade e do poder público assegurar à pessoa idosa, com absoluta prioridade, a efetivação do direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, à cultura, ao esporte, ao lazer, ao trabalho, à cidadania, à liberdade, à dignidade, ao respeito e à convivência familiar e comunitária. Assim como, no Art. 20, entende que “a pessoa idosa tem direito a educação, cultura, esporte, lazer, diversões, espetáculos, produtos e serviços que respeitem sua peculiar condição de idade.” E, no Art. 21, diz que “o poder público criará oportunidades de acesso da pessoa idosa à educação, adequando currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais a ela destinados”.

A intergeracionalidade é um conceito que se vive, que se aplica à vida cotidiana. É uma forma de aproximação entre as gerações para melhor compreender e buscar, solidariamente soluções aos problemas que envolvem todas as faixas etárias (GOLDMAN, 2002, p.02).

É a partir disso que compreendemos

A EJA, como espaço de relações intergeracionais, de diálogo entre saberes, de compreensão e de reconhecimento da experiência e da sabedoria, tencionados pelas culturas de jovens, adultos e idosos, tem, muitas vezes, essas relações tratadas como problemas. As formas de expressão conflitam com padrões homogêneos, exigindo acolher a discussão de juventudes, do tempo de vida adulta e de velhices, no plural (BRASIL, 2009, p.29).

Considerando tudo que foi exposto até agora, não há como discutir efetivamente a oferta da Educação nos presídios sem levar em consideração todas as discussões a respeito da Educação de Jovens e Adultos, já que esta se vincula a práticas de Remição de Pena e, conseqüentemente, de Ressocialização. Por isso, não poderíamos partir para uma discussão mais aprofundada sem nos deter a identidade do sujeito Jovem, Adulto e Idoso, já que estas características influenciaram, sobretudo, na criação de uma Gerência específica para o acompanhamento da oferta dessa modalidade.

¹⁰ Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003, alterada pela Lei nº 14.423, de 22 de julho de 2022.

4.3 A Educação nos presídios

A assistência educativa é um dos serviços básicos mais importantes não só para a pessoa livre, mas também para a pessoa privada da sua liberdade, constituindo, neste aspecto, um elemento do tratamento penal como meio de reintegração da pessoa na sociedade. A educação é garantida a todos e visa o pleno desenvolvimento da personalidade humana e o fortalecimento do respeito aos Direitos Humanos e liberdades fundamentais.

Em 2021, o Estado de Pernambuco publica o seu Plano Estadual de Educação em Prisões e registra:

Na perspectiva da ampliação aos serviços educacionais nos espaços prisionais, importa destacar a parceria entre a Secretaria Estadual de Educação e Esportes, a Secretaria de Justiça e Direitos Humanos, a Secretaria Executiva de Ressocialização, o Patronato Penitenciário e entre outros parceiros, cujo trabalho articulado permite a oferta de cursos profissionalizantes, de qualificação profissional, palestras e oficinas em diversas áreas. Ações como essas propiciam a reinserção social das Pessoas Privadas de Liberdade e Egressas do Sistema Prisional do Estado, uma vez que a aquisição de conhecimento é mecanismo eficaz no processo de ressocialização dos reeducandos, favorecendo que estes tenham uma melhor convivência ao retornarem à sociedade, além de maiores chances de inserção no mercado de trabalho (PERNAMBUCO, 2021, p. 6).

O princípio da dignidade da pessoa humana, além de ser um pilar para a reinserção social das pessoas privadas de liberdade, adquire grande importância jurídica no marco constitucional, uma vez que este princípio é estritamente relacionado à Constituição Federal de 1988 em seu artigo 1º:

Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:
I - a soberania;
II - a cidadania
III - a dignidade da pessoa humana;
IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa;
V - o pluralismo político.

Consequentemente, este artigo consagra expressamente o princípio da dignidade como um dos fundamentos da república Federativa do Brasil, e não como simples direito fundamental. No entanto, podem ser encontradas situações em que a dignidade humana é categoricamente violada (TAVARES, 2008).

Assim, por se tratar de uma questão dirigida ao ser humano, a dignidade apresenta um atributo que o diferencia dos demais animais, relacionado à liberdade pessoal de cada indivíduo. O princípio da dignidade humana baseia-se, portanto, na ideia de que todos são iguais em dignidade, podendo-se dizer que o homem que a detém deve ser respeitado, estando acima de todo valor (TAVARES, 2008).

Orientando esse princípio da dignidade com o direito penal, cabe destacar que ele se apresenta como grande protetor, tendo em vista que não é permitida a aplicação de sanções que são usadas para denegrirem a dignidade dos presos, vedando, assim, a aplicação de penas cruéis, desumanas e degradantes, bem como tortura e maus-tratos, determinando o compromisso do Estado em implementar uma estrutura que proíba a degradação e dessocialização dos detentos.

Segundo BITENCOURT, 2007:

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 5º, inciso XLIX dispõe que “é assegurado aos presos o respeito à integridade física e moral” e também proíbe em seu mesmo artigo, inciso XLVII a aplicação de penas cruéis e degradantes. É de salientar também que o artigo 1º da Lei de Execução Penal dispõe a necessidade de proporcionar condições favoráveis para a harmônica integração social entre os presos, evidenciando-se, assim, a total proibição de tratamentos desumanos que violem a dignidade da pessoa.

No que diz respeito ao tratamento prisional dos reeducandos, por mais grave que seja o crime cometido por estas pessoas, continuam a ser humanos e a eles deve ser garantida a proteção dos seus direitos, sobretudo porque o tribunal que ouviu o caso concreto, proferiu sentença restritiva da liberdade e não de atos cruéis.

Os prisioneiros são humanos, e os funcionários prisionais não devem negligenciar esse conceito. Eles não podem impor punições cruéis ou punições adicionais aos internos. Ainda, segundo COYLE (2002), as pessoas submetidas a centros correcionais retêm todos os seus direitos, exceto aqueles que são uma consequência especial da privação de liberdade, estendendo sua humanidade muito além do fato de estarem encarceradas.

Da mesma forma, de acordo com a constituição Federal, é assegurada a humanização da pena, onde em seu artigo 5º, inciso XLVII afirma que não haverá penas de

- a) morte, salvo em caso de guerra declarada, nos termos do art. 84., XIX °;
- b) perpétuo;
- c) trabalho compelido;
- d) exílio;
- e) cruel”.

E no inciso XLVIII: "É garantido aos presos o respeito à sua integridade física e moral".

No Código Penal art. 38:

Art. 38 - O preso conserva todos os direitos não atingidos pela perda da liberdade, impondo-se a todas as autoridades o respeito à sua integridade física e moral. (Redação dada pela Lei nº 7.209, de 11.7.1984).

E a Lei de Execução Penal dispõe no artigo 40:

“Impõe-se a todas as autoridades o respeito à integridade física e moral dos condenados e dos presos provisórios”.

A Lei de Execução Penal, em seus artigos 10 e 11, enumera seis categorias de assistência que devem ser garantidos aos indivíduos submetidos à pena privativa de liberdade:

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.

As atividades educacionais não podem ser consideradas meros benefícios fornecidos pela administração penitenciária de alguma forma adicional. Deve ser considerado como elemento essencial de qualquer conceito, capaz de oferecer aos reeducandos oportunidades de melhor aproveitamento de seu tempo na prisão. A educação deve prover as necessidades básicas, para

que todas as pessoas privadas de liberdade, independentemente do tempo, possam adquirir habilidades como leitura, escrita, cálculos básicos, etc.

A constituição federal de 1988 em seu artigo 205:

Art. 205. 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.

Estabeleceu-se que a educação é direito de todos, dever do Estado e da família devendo ser promovida e desenvolvida com a cooperação de toda a sociedade visando o pleno desenvolvimento da pessoa bem como a preparação para a prática sua cidadania e sua capacitância de trabalho. O artigo 17º da Lei de Execuções Penal estabelece que a assistência educativa compreenderá a instrução escolar e a formação profissional dos detidos e internados, destacando assim os dois artigos supracitados que a educação é um dos serviços básicos mais importantes.

Ainda, segundo MIRABETE (2007), toda pessoa, qualquer que seja sua idade ou situação jurídica, tem direito a receber educação, desde que dela seja privada qualitativa ou quantitativamente, devendo o Estado garantir e assegurar a educação dos apenados e internos.

Assim, a educação no sentido mais amplo deve ter como objetivo o desenvolvimento integral da pessoa humana, levando em conta seus aspectos sociais, culturais e econômicos, e deve incluir o acesso a livros, cursos e atividades culturais para os detentos, de modo a estimular a o recluso se desenvolver como pessoa, facilitar a sua reintegração na sociedade no final da pena, integrar e garantir a sua entrada no mercado de trabalho, para que possa finalmente contribuir para o desenvolvimento social, para a redução das taxas de reincidência e conseqüentemente para a prevenção de crimes.

Com efeito, é possível verificar a partir desta questão que o sistema prisional no nosso país é um problema nacional, como podemos ler em Freire e Ribeiro (2007), que discutem a precariedade do sistema prisional, a fragilidade em relação à proteção da integridade física do indivíduo. Estamos diante de prisões congestionadas, situação precária, fugas e tumultos frequentes.

Sabe-se por diversos estudos como Freire (1975), Ribeiro (2007) e Foucault (2007) que o Estado sozinho é incapaz de reintegrar e socializar seus

presos, razão pela qual são necessárias políticas públicas efetivas. Uma das propostas do Plano Nacional de Segurança Pública com Cidadania (PRONASCI) é a criação de unidades penais em todo o país, algumas delas destinadas a jovens criminosos.

Esta é uma boa notícia, pois trata-se de políticas públicas voltadas especificamente para a reintegração desses jovens e com o estabelecimento de correntes profissionais, de acordo com o perfil criminológico, levando em consideração também a formação de sua personalidade, e dando-lhes a possibilidade de desenvolver autonomia de renda e sua inserção na vida social, contribuindo para a ressocialização. Uma palavra que geralmente tem pouco significado nas prisões ainda não é compreendida ou provavelmente está obsoleta.

Segundo o dicionário Aurélio, o significado da palavra ressocialização é retorno às condições de vida em comunidade, o retorno ao convívio social, ou seja, eles merecem respeito, não importa o quão ruim eles sejam, mantendo sua identidade. É importante contribuir para a ressocialização por meio do processo educativo e também descobrir o que fez com que essas pessoas se perdessem no mundo do crime.

Com relação a Educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) destaca, em seu Art. 3º, que esta terá como base os seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extra-escolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Discutir políticas de inclusão em espaços de privação de liberdade leva a problematizar questões invisibilizadas no paradigma de segurança, característico

desse espaço. Nesse sentido, o que se propõe é ver a educação na prisão sob a ótica dos Direitos Humanos, pois constitui um valor em si, um conjunto de ferramentas e capacidades que ampliam as possibilidades de implementação de projetos que contribuem para o desenvolvimento inclusão cultural e econômica o impacto das pessoas privadas de liberdade.

O Estado tem a responsabilidade de promover práticas de fortalecimento e controle das políticas públicas no sentido de que os Direitos Humanos fundamentais sejam garantidos, com igualdade para todas as pessoas, inclusive para as privadas de liberdade. Tais diretrizes exigem evidências no cotidiano da prisão. Fazer desta instituição um espaço educativo e a educação é um dos cerne deste processo.

Discutir a educação nas prisões significa ir além do processo educacional institucionalizado, também chamado de educação formal ou escolar, ao agregar as experiências educacionais que ocorrem no cotidiano das pessoas, por meio das relações com os outros e com o seu meio. Fazer política pública de educação prisional significa fazer referência à individualidade desta área. Esta é regida por normas e regras que devem garantir a consistência estabelecida pela segurança e especificidade dos assuntos que ali estão presentes. São pessoas que ao longo de suas vidas foram privados de Direitos Humanos fundamentais e que se veem confrontados com uma instituição que se diz educativa, no sentido de edificar com eles um projeto de vida que lhes permita continuar o processo de socialização e desenvolvimento permanente, de Educação.

4.4 A consolidação de uma política efetiva de Educação de Adultos em prisões através da GEJAI

Nosso primeiro contato com a construção dos dados deste estudo foi uma entrevista, que atuou na implantação da Gerência de Políticas Educacionais para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos. Iremos denominá-la, na transcrição da entrevista de *professora*, para não expor sua identidade e legitimar a importância da atuação de mulheres na gestão pública das políticas educacionais.

A criação da GEJAI foi um marco importante para a consolidação da identidade do público que é atendido pela EJA, assim como para o fortalecimento das políticas de oferta de educação em prisões. Por considerar que não podemos dissociar políticas educacionais voltadas para Jovens e Adultos das políticas voltadas para a oferta de educação no ambiente prisional, julgamos adequada a abordagem de promover uma articulação entre os dados oriundos da entrevista, com os documentos elencados na nossa metodologia.

Assim, a partir do próximo parágrafo discutiremos a arquitetura da Gerência de Políticas Educacionais para a Educação de Jovens e Adultos e sua articulação com a oferta de práticas educativas nos presídios, mediante os registros oriundos desta entrevista, das respostas questionários e do que rezam os marcos legais mais recentes que culminaram na criação de um *Plano Estadual de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade e Egressas do Sistema Prisional do Estado de Pernambuco*.

Segundo a professora, que começara a atuar na secretaria de educação em 2009, não havia, até o momento, uma Gerência responsável pelas políticas públicas relacionadas à Educação de Jovens e Adultos. Até então, o que existia era uma Coordenação de Jovens e Adultos que ficava situada na Gerência de Acompanhamento do Ensino Fundamental - Anos Iniciais e Finais (GEIF), e era responsável para acompanhar apenas a Escolarização, assim como também nos espaços de privação de liberdade, sejam nas prisões, ou nas Unidades de Medida Socioeducativas, era feito o acompanhamento, caso existisse a oferta de escolarização.

Em 2021, a Resolução Nº 391 de 10/05/2021, altera a recomendação Nº 44/2013 e estabelece novos conceitos com relação as práticas educativas desenvolvidas no sistema penitenciário. E reconhece o que chamávamos de escolarização, como:

I – atividades escolares: aquelas de caráter escolar organizadas formalmente pelos sistemas oficiais de ensino, de competência dos Estados, do Distrito Federal e, no caso do sistema penitenciário federal, da União, que cumprem os requisitos legais de carga horária, matrícula, corpo docente, avaliação e certificação de elevação de escolaridade (CNJ, 2021).

E o que chamávamos de práticas educativas complementares, a Resolução 391/2021, considera:

II – práticas sociais educativas não-escolares: atividades de socialização e de educação não-escolar, de autoaprendizagem ou de aprendizagem coletiva, assim entendidas aquelas que ampliam as possibilidades de educação para além das disciplinas escolares, tais como as de natureza cultural, esportiva, de capacitação profissional, de saúde, dentre outras, de participação voluntária, integradas ao projeto político-pedagógico (PPP) da unidade ou do sistema prisional e executadas por iniciativas autônomas, instituições de ensino públicas ou privadas e pessoas e instituições autorizadas ou conveniadas com o poder público para esse fim.

A professora cita a importância da alteração da Matriz Curricular da EJA, da publicação das Orientações Teóricas Metodológicas para a Educação de Jovens e Adultos, em 2011 e, sobretudo, registra que vivia-se um momento de reorientação do organograma da Secretaria de Educação, e é criada a GEPEM (Gerência de Acompanhamento do Ensino Médio).

Em julho de 2011, houve uma reconfiguração na Secretaria Executiva de Educação e foi anunciada a criação da Gerência Geral de Acompanhamento da Educação de Jovens e Adultos e a construção de um documento que norteia a Política de Educação de Jovens e Adultos que, até então, não havia o modelo de governança que temos hoje na gerência de educação.

Nesse momento, a nova gerência, que ainda não tinha oficialmente nome, tinha apenas a Unidade de Acompanhamento da Educação de Jovens e Adultos. Ainda em 2011, a gerência passa a acompanhar o Programa Mãe Coruja. Com o passar do tempo, os programas e projetos relacionados à EJA foram se atrelando a Gerência, como o Programa Paulo Freire, PROJOVEM Urbano, Programa Chapéu de Palha e o Travessia, com o intuito de criar uma identidade para essa Gerência e que ela fosse uma grande articuladora de todas as políticas de educação de adultos, sejam elas de escolarização ou complementares.

A nomenclatura é Gerência de Políticas Públicas Educacionais para a Educação de Jovens Adultos e Idosos, considerando toda diversidade que se

encontra nas diversas faixas etárias, a partir dos 15 anos, no ensino fundamental e 18 anos para o Ensino médio, o adulto e o idoso. Tendo como premissa a aprendizagem ao longo da vida, contrapondo-se, inclusive, à política nacional de educação de jovens e adultos, criando um marcador político na secretaria. Em seguida, foi estabelecida a política de atendimento e funcionamento dessa gerência, bem como os marcos regulatórios (missão, visão, valores) e institucionais.

Com isso, a professora argumenta:

“Não há tempo, não há idade certa para estudar. E aí, ainda hoje, muita gente acha que a Educação de Jovens e Adultos mudou a nomenclatura, continua sendo EJA, tá? Continua sendo, legalmente, nos marcos legais, nos documentos normativos, se você pegar vai continuar sendo EJA. A gente chama de GEJAI porque a gente precisou criar esse marcador político, foi uma decisão política da secretaria” (professora).

A identidade da pessoa idosa que resolve frequentar a escola novamente não está devidamente atrelada a necessidade de inserção no mercado de trabalho, ou de finalização dos estudos como determina as orientações legais. Por uma parte, temos a representação da pessoa idosa dependente, abandonada socialmente e invisível, por outra reconhecemos subjetividades ativas. E essas identidades vão sendo reforçadas para além das práticas do aprender a ler e a escrever.

A OMS (2005, p. 13) considera que “Envelhecimento ativo é o processo de otimização das oportunidades de saúde, participação e segurança, com o objetivo de melhorar a qualidade de vida à medida que as pessoas ficam mais velhas”, com isso reconhecemos a intenção da GEJAI de promover uma inclusão significativa de toda a população que não teve acesso à educação em idade própria, bem como sistematizar o atendimento educacional da pessoa idosa.

Em 2012 precisava-se avançar e decidiu-se organizar a gerência em núcleos: formação permanente, núcleo da educação em prisões, autorização e credenciamento das escolas, com o intuito de articular com mais precisão as políticas de oferta da EJA. Sobre isso, ela registra que:

“A gente precisou criar um modelo de governança que primeiro fortalecesse a Educação de Jovens e Adultos na rede . Porque a gente percebia que ela vinha muito precarizada, tava muito precarizada. A Educação de Jovens e Adultos tava muito descrente na rede e a gente vem ampliando, digamos assim, esse modelo de governança até que em 2014 a gente, de fato,

cria um núcleo bem fortalecido. Em 2016, a gente criou uma coordenação de Educação em Prisões” (professora).

A professora registra todo o percurso da criação da GEJAI e as bases em que se estabeleciam os seus princípios norteadores como: Educação como um Direito Humano; Educação ao longo da vida; Valorização da cultura e dos costumes dos povos; Educação para além da escolarização. E ressalta que a modelo de governança foi se aprimorando a medida que o tempo foi passando.

“Era organizado dessa maneira porque, nacionalmente, a gente não tinha uma política nacional articulada entre DEPEN e MEC que fortalecesse a Educação de Jovens e Adultos para a Educação em Prisões, para privados de liberdade. O estado meio que se espelha no governo federal, a gente também cria e desenvolve políticas a luz do que o governo federal desenvolve. A gente se organiza enquanto modelo de governança a luz das políticas desenvolvidas pelo MEC. Só não posso dizer nada sobre a conjectura atual, porque se a gente for esperar pelo MEC, cá entre nós, a gente não vai fazer mais nada” (professora).

Em sua fala, a professora demonstra o comprometimento dos entes com uma reestruturação do acompanhamento das Políticas de oferta de EJA, com o intuito de ofertar cada vez mais e melhor os serviços que são acompanhados pela secretaria:

“A partir do momento que você tem uma equipe, que você tem uma Unidade que tem uma chefe de unidade dentro da secretaria, você tem uma equipe toda voltada para poder subsidiar as gerências regionais e as escolas, obviamente não é só em quantidade que você cresce, mas você cresce também em qualidade” (professora).

Ela ainda registra os avanços que foram proporcionados devido a criação da Gerência de EJA, como: a criação de uma unidade de acompanhamento da oferta de educação em prisões, que articula e orienta as ações de escolarização e as complementares, como a remição pela leitura. Isso se relaciona ao que está estabelecido no Plano Estadual de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade e Egressas do Sistema Prisional do Estado de Pernambuco.

A Secretaria de Educação e Esportes se responsabiliza por oferecer a Educação Básica, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), àqueles que estão em situação de privação de liberdade. Por conseguinte, cabe à Secretaria de Educação e Esportes a prerrogativa de indicar o diretor da escola situada em unidades prisionais, realizar o processo de seleção e/ou lotação para provimento de vagas para professor, como também administrar essas escolas de forma articulada

com a direção do estabelecimento prisional (PERNAMBUCO, p.14).

A GEJAI também acompanha e oferta a formação de professores e equipes gestoras para a atuação nas escolas situadas nos presídios, bem como a criação de materiais de apoio a esse profissional como: *Caderno de Orientação Pedagógica para a Educação de Jovens e Adultos em Prisões*; - *Caderno de Orientação Pedagógica para a Educação de Jovens e Adultos em Prisões*; *Formação Continuada em Serviço para Profissionais que Atuam na Educação em Prisões - Módulo I – Identidade*; *Formação Continuada em Serviço para Profissionais que atuam na Educação em Prisões - Módulo II – Currículo*; *Formação Continuada em Serviço para Profissionais que Atuam na Educação em Prisões - Módulo III – Avaliação*. Cujos materiais citados podem ser encontrados no site da secretaria de educação¹¹, assim como outros materiais produzidos pelos técnicos da gerência.

A professora ainda registra a ampliação do número de Unidades Prisionais Atendidas, devido a criação desta unidade de acompanhamento de educação em prisões. Mais orientação, acompanhamento e monitoramento específico às escolas. Formação continuada específica para os profissionais da educação em prisões. Considera como positiva a relação com a Secretaria Executiva de Ressocialização, a qual pode ser concretizada através do Plano Estadual de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade e Egressas do Sistema Prisional do Estado de Pernambuco:

O Plano Estadual de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade e Egressas do Sistema Prisional de Pernambuco é fruto de uma construção coletiva, visto que este documento foi elaborado conjuntamente pelas Secretarias de Educação e Esportes e Secretaria de Justiça e Direitos Humanos com a participação de diversos setores da sociedade civil, a partir de consulta pública realizada no período de 10 a 23 de novembro de 2020, mediante formulário eletrônico (<https://sites.google.com/view/cnspris>). Na Consulta, 21 entidades puderam contribuir democraticamente. Entre elas: Gerência Regional de Educação/Escolas – SE; Unidade Prisional; Ministério Público de Pernambuco; Conselho Estadual de Educação; Pastoral Carcerária; IFPE; UFRPE; UFPE; Fórum de EJA; Defensoria Pública Estadual; Comitê Estadual do Sistema Prisional; OAB; Comissão Estadual de Direitos Humanos; Câmara de Articulação e Justiça do Pacto pela Vida; Núcleo de Gestão por Resultados do Pacto pela Educação;

Grupo de Monitoramento e Fiscalização do Sistema Carcerário/ GMF; Tribunal de Justiça de Pernambuco; Conselho Penitenciário; Comitê de Combate e Tortura e Câmara de Articulação do Judiciário e RHEMA (PERNAMBUCO, 2021, p. 7).

Com relação a esse convênio, o documento ainda evidencia que:

O caráter coletivo deste documento, construído a partir da leitura de diferentes sujeitos que atuam junto ao Sistema Prisional, evidencia e fortalece o compromisso com a construção conjunta das políticas educacionais, na perspectiva de uma educação pública voltada para a (re)construção da cidadania (PERNAMBUCO, 2021, p. 9).

Com relação ao programa de Remição de Pena pela Leitura, a professora ratifica a oferta diferenciada dos outros estados, devido a interpretação do do parágrafo 5º da Lei de Execução Penal “O tempo a remir em função das horas de estudo será acrescido de 1/3 (um terço) no caso de conclusão do ensino fundamental, médio ou superior durante o cumprimento da pena, desde que certificada pelo órgão competente do sistema de educação”. O mesmo programa, em outros estados, apesar de a PPL passar um período de vinte e um dias de leitura, só garantem 4 dias de remição.

As Diretrizes Operacionais da EJA, instituída pela RESOLUÇÃO N o. 01/2021 DE 25 DE MAIO DE 2021, “institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância” (BRASIL, 2021).

II – atendimento aos estudantes com dificuldades de locomoção, residentes em locais remotos e de difícil acesso, em periferias de alto risco social e em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, oportunizando acesso escolar às populações do campo, indígena, quilombola, ribeirinhos, itinerantes, refugiados, migrantes, e outros povos tradicionais, implementando turmas ou atendimento personalizado em condições de garantir aos alunos acesso curricular, permanência na escola, participação nas atividades e resultados positivos no processo de ensino e aprendizagem (BRASIL, 2021, grifo nosso).

Por último, a professora ainda ratifica a importância dessas pesquisas na área de políticas educacionais, sobretudo para a EJA e para a Educação em Prisões. Salienta que há também a necessidade de um retorno a respeito do que foi discutido e construído para a Secretaria de Educação, já que muitos

pesquisadores procuram a entidade e o contato se esgota apenas na coleta de dados.

“De dois anos pra cá, a gente tem muitos colegas nossos, muitos companheiros que estão pesquisando sobre educação em prisões assim como você. Recentemente a gente teve dois aprovados em mestrado [...] tem crescido o número de pesquisa, de profissionais, de pesquisadores nesse campo da educação em prisões. Eu acho isso muito bom. Eu só ressalto uma coisa: vocês que estão pesquisando as nossas escolas, os nossos professores, tendo como locus, né, de pesquisa, a rede estadual, né, sempre pense o que é que vocês vão deixar de devolutiva pra rede, não apenas o trabalho impresso que é obrigatório entregar. Pensem se vocês podem dar uma formação que sejam importantes para os professores, uma palestra, um workshop, uma oficina, coloque isso, inclusive, no trabalho [...] O que de fato você vai deixar de legado para os professores, né? [...] Eu acho que é muito bom, inclusive para contagiar, estimular outros professores da nossa rede, né, inclusive professores que atuam em Unidades Prisionais para pesquisarem sobre sua própria prática, sua própria realidade e também aprenderem um pouco mais com tua pesquisa” (professora).

O Plano Estadual de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade e Egressos do Sistema Prisional do Estado de Pernambuco, articula-se com a fala da professora na medida em que aponta as atribuições do sistema de gerenciamento dos entes envolvidos nessas práticas

Em Pernambuco, os documentos normativos que orientam as competências e atribuições da gestão escolar no âmbito do sistema prisional são a Instrução Normativa Conjunta SEESJDH Nº 01-2019 (Publicizada pelo Aviso da SDUJ, DOE-PE de 14.05.2019), que institui as normas sobre os procedimentos a serem adotados pelos profissionais da educação lotados nas escolas situadas em espaços de privação de liberdade e a Portaria Conjunta SJDH-SEE nº 01, de 19 de outubro de 2016, cujos preceitos legais instituem a “Remição de Pena pela Leitura” no âmbito dos Estabelecimentos Prisionais e no Patronato Penitenciário de Pernambuco.

A Secretaria de Educação e Esportes se responsabiliza por oferecer a Educação Básica, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), àqueles que estão em situação de privação de liberdade.

Por conseguinte, cabe à Secretaria de Educação e Esportes a prerrogativa de indicar o diretor da escola situada em unidades prisionais, realizar o processo de seleção e/ou lotação para provimento de vagas para professor, como também administrar essas escolas de forma articulada com a direção do estabelecimento prisional.

Conforme o exposto, tanto a Secretaria de Justiça e Direitos Humanos/SJDH, quanto a Secretaria de Educação e Esportes têm atos administrativos próprios capazes de atender as necessidades pertinentes a cada área de atuação das respectivas secretarias estaduais (PERNAMBUCO, 2021, p.13).

Segundo o Plano:

Em Pernambuco, a oferta da educação básica aos privados de liberdade, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, é de responsabilidade da Secretaria de Educação e Esportes. No presente momento, a modalidade é ofertada em 20 unidades prisionais aos apenados que não tiveram acesso aos estudos ou não concluíram em idade própria, atendendo o que preceitua o Art. 37, da Lei Federal 9.394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN e as Diretrizes Nacionais para Educação em Prisões (Resolução CNE/CEB nº 02, de 19 de maio de 2010).

Neste contexto, é garantido, as unidades prisionais ofertam a EJA no Ensino Fundamental (Módulos I, II, III, IV, V, VI, VII e VIII) e no Ensino Médio (Módulos 1º, 2º e 3º), normatizada pela Instrução Normativa nº 01/2020 – SEDE/GENSE (DOE-PE DE 20.01.2020), e fundamentada na Resolução CEE/PE nº 2/2004 (DOE de 06.05.2004), a qual regula a oferta da EJA no âmbito do sistema de ensino do Estado de Pernambuco, assegurada pelo Decreto Federal nº 7.626 de 24 de novembro de 2011, sancionado pelo Governo Federal que institui o “Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional- PEESP”, e tem como meta ampliar e qualificar a oferta de educação nas unidades prisionais situadas nos municípios de Abreu e Lima, Arcoverde, Canhotinho, Caruaru, Buíque, Igarassu, Ilha de Itamaracá, Limoeiro, Palmares, Pesqueira, Petrolina, Recife, Santa Cruz, Salgueiro e Vitória de Santo Antão, perfazendo um total de 6.099 estudantes no ano letivo de 2020.

Sendo assim, essa entrevista confirmou nossa percepção de que a criação da GEJAI fortaleceu e expandiu a oferta de práticas educativas nas prisões do estado. Sem contar que o registro dessa articulação neste trabalho poderá fortalecer a política de oferta tanto da Educação de Jovens e Adultos, quanto da Educação em Prisões.

Na educação em prisões no Estado de Pernambuco atuam os seguintes profissionais: gestor escolar; gestor-adjunto; chefe de secretaria (secretário escolar); coordenador (apenas para os anexos, isto é, unidades que ainda não são escola); professores em exercício de sala de aula; professores que atuam na remição de pena pela leitura e assistentes administrativos (PERNAMBUCO, p. 15).

Frente ao exposto, e com relação a oferta de Educação em Prisões, alguns sujeitos respondentes do questionário, os quais denominaremos de “p” e que, responderam o questionário argumentaram a respeito do que poderia ser me lhor ad o:

Inovar sempre métodos dinâmicos de ensino, para sempre os atraís, pois já vivem num lugar difícil! Reorganização, adequação e construção de espaços adequados. Investimento e aquisição de recursos didáticos. Ter um espaço voltado especificamente para os profissionais e reeducando (p8).

Eu ainda não tenho uma opinião concreta sobre o que poderia ser melhorado com relação a Remição de Pena pela Leitura. Acho que essa nova organização que insere a PPL não alfabetizada no programa um pouco confusa, mas eu e minha colega estamos percebendo alguns avanços (mesmo que pequenos) nos que participam dos clubes de leitura (p.5).

Eu não conheço a realidade das outras unidades, mas acho que o que poderia ser melhorado é com relação a ter uma sala específica só para as atividades da remição. Isso facilitaria o nosso trabalho porque poderíamos deixar nosso material na sala e não precisaríamos ficar esperando os espaços serem desocupados para podermos usar (p.2).

O investimento na infraestrutura é uma situação recorrente na resposta dos professores. Nos casos citados, por exemplo, podemos perceber percepções diferentes a respeito do projeto, mas a relação com o espaço físico fica mais evidenciada. Os professores também trataram da importância de se conhecer que o projeto tem com relação a ressocialização do reeducando.

O Estado tem a responsabilidade de promover a educação nas unidades prisionais, por que é a partir daí que os alunos adquirem a valorização humana, aprendizado e perspectiva de inclusão social. A GEJAI é muito importante, eu gosto quando eles nos escutam e nos informam sobre os procedimentos que devemos tomar (p1).

Eu acho muito importante a Remição pela Leitura porque oportuniza as PPL que já concluíram a educação básica a terem mais contato com o conhecimento. Sem contar com o papel social que a leitura pode promover. No presídio onde eu atuo, já temos vários casos de estudantes que puderam retomar os estudos através da remição pela leitura e mudaram seu comportamento para melhor (p3).

Com certeza conhecer a estrutura das políticas públicas para a oferta da educação nas prisões é muito importante. Antes, eu tinha uma concepção totalmente diferente do que era vivenciado dentro dos presídios. Agora eu entendo a importância de se “amarrar” essas ações com as políticas (leis, decretos, portarias) e também com as parcerias entre as secretarias. Eu sou lotado na SEE, mas vejo também a importância da parceria com a SERES (p.6).

Depois do que foi discutido neste último capítulo, consideramos que a GEJAI é uma importante articuladora no que tange a oferta da Educação de Jovens e Adultos de qualidade em PE. Assim como, para a oferta da Educação em Prisões, a criação de uma Gerência específica para a EJA demarcou um modelo de governança que favoreceu a ampliação e o atendimento das demandas específicas de cada unidade.

Mais do que uma política pública, a criação da GEJAI favoreceu não somente a oferta de práticas educativas nos presídios, como também fortaleceu e ampliou a Educação de Jovens e Adultos no estado de Pernambuco, a medida em que se estruturou em torno das especificidades do público que é atendido pela EJA. Não somente no que diz respeito a Escolarização, mas, sobretudo, na consolidação de subjetividades humanas, a medida em que se envolve nos programas e projetos relacionados à Mulheres, Índigenas, Povos Itinerantes, Campesinos, Reeducandos do Sistema Prisional do Estado, entre outros.

Subjetividades essas, agora valorizadas, em sua mais íntima essência: a de ser-humano. Por isso, a importância de se registrar que a oferta de Educação nas prisões de PE, bem como a das práticas educativas de ressocialização, coadunadas a remição de pena ampliaram-se devido a essa articulação que aconteceu posteriormente a consolidação de uma Gerência de Educação de Jovens, Adultos e Idosos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho pretendeu entender a oferta da Educação em Prisões no estado de Pernambuco sob a justificativa de que compreendendo a estrutura e o funcionamento desta oferta e os agentes que estão nela envolvidos, poderíamos traçar olhares importantes para esse objeto, a partir do registro de nossa experiência com relação a educação em prisões e também dos dados que foram construídos a partir da entrevista, da análise dos documentos e da aplicação dos questionários.

Para se atingir uma compreensão do o objetivo geral desta pesquisa que foi analisar a Política Educacional de Oferta de Educação em Prisões, em Pernambuco, a partir da estruturação da Gerência de Políticas Educacionais de Jovens, Adultos e Isosos. Elencamos três objetivos específicos que nortearam o desenvolvimento deste estudo, a saber: Debater a política nacional para oferta de educação nas prisões, considerando as práticas educativas de escolarização e as complementares; Descrever o processo de implementação do Programa de Remição de Pena pela Leitura, em Pernambuco, a partir de 2016; Discutir o cotidiano profissional dos membros da comissão da Remição de Pena pela Leitura da Zona da Mata.

A análise permitiu concluir que somos seres inacabados e lacunares e que a reflexão a respeito de temas que são socialmente relevante para nós, que impregnam nossa constituição enquanto sujeitos do mundo é de suma importância para a manutenção de práticas efetivas de pesquisa. Além disso, pudemos demonstrar de forma mais eficaz como funciona a oferta da Educação em Prisões no estado de Pernambuco, a partir da discussão sobre as questões que a ela estão relacionadas.

Elencamos algumas situações importantes. Em primeiro lugar, a criação de uma gerência específica para o acompanhamento da oferta de Educação de Jovens e Adultos, o que culminou na reorientação da oferta da EJA nos presídios. Com isso, a Secretaria Executiva de Educação (ofertante da modalidade) pode traçar ações mais específicas em parceria com a Secretária de Ressocialização. Sem contar, com a criação de um núcleo específico de Educação em Prisões, ligado à GEJAI.

A partir dessas ações pode-se expandir e aprimorar a oferta de práticas educativas nos presídios, com ações mais objetivas, formação de docentes, equipe gestora e demais agentes que atuam nessas questões. Ampliou-se,

também, a quantidade de Escolas Prisionais credenciadas, o que garante mais autonomia e possibilidades de gestão mais eficaz das ações que se desenvolvem nas escolas situadas nos presídios.

Com isso, a considerações da gênese do nosso trabalho de que seria necessário o registro e a análise dessas práticas se confirmaram em todo o texto de dissertação, já que, fruto de nossos anseios e inquietações a medida em que iniciamos a atuar no ambiente prisional, contribuirá significativamente para a divulgação e reflexão dessas práticas.

Sendo assim, a nossa curiosidade ingênua que se transformou em curiosidade epistemológica, possibilitará a continuidade das discussões a respeito de uma Educação de Jovens e Adultos e, principalmente, da oferta de práticas educativas, sejam elas de escolarização ou complementares, nos presídios com qualidade e sistematização.

Os instrumentos de coleta dos dados permitiram que pudéssemos ampliar as percepções, tanto nossa, quanto de nossos leitores, a medida em que percebemos fazer parte do nosso objeto de estudo e registrar essa experiência nas páginas desta dissertação. Sobretudo, ao realizar a entrevista para compreender como seu deu a estruturação da GEJAI, bem como a análise documental e a aplicação dos questionários consolidaram a cientificidade do processo de pesquisa.

Em pesquisas futuras, os pesquisadores podem debruçar-se ainda na oferta da educação em prisões, mas a partir da estrutura e funcionamento das ações da Secretaria Executiva de Ressocialização, já que o nosso trabalho registra a essa temática ligada a Secretaria Executiva de Educação. Sendo assim, seria importante essa perspectiva e garantiria o confronto de nosso estudo com outras dimensões da oferta de educação nos presídios e como atua a SERES e os órgãos que são vinculados a ela.

Uma outra proposta de estudo seria a possibilidade de se teorizar a gestão da escola nos presídios, o cotidiano e as vivências dos agentes que atuam nesses espaços, já que cada unidade tem sua especificidade e os pesquisadores poderiam considerar o porte, a localização, o público que é atendido. Ademais, existem muitas possibilidades de novas considerações a respeito dos contextos de oferta de práticas educativas nos presídios.

REFERÊNCIAS

. “A Aposta por uma Teoria da Abolição do Sistema Penal” in *Revista Verve*. Trad. Natalia Montebello. São Paulo: Nu-Sol, 2005, v. 08, pp. 246 - 275.

. “A qué llamamos castigar?” in *La vida de los hombres enfames: Ensayos sobre desviación y dominación*. Trad. e org. Julia Varela; Fernando Álvarez Uría. Madrid: Ediciones de la Piqueta, 1990, pp. 213 - 229.

. “A vida dos homens infames” in *Ditos e escritos IV: Estratégia, Poder-Saber*. Trad. Elisa Monteiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006, pp. 203 - 222.

. “Abolicionismo Penal e Privação de Liberdade”. 2006. Disponível em:

. “Abolicionismo penal y deslegitimación del sistema carcelario”. 2007. Disponível em: <http://www.loukhulsman.org>. Acesso em: 26/03/2020.

. “Alternativas à Justiça Criminal” in PASSETTI, Edson (coordenador). *Curso livre de abolicionismo penal*. Trad. Maria Lúcia Karam. São Paulo/Rio de Janeiro: Nu-Sol/Revan, 2004, pp. 35 - 68.

. “An Abolitionist Perspective on Criminal Justice Systems and a Scheme to Organise Approaches to ‘Problematic Situations’” in *Colloque international pour le 50ème anniversaire de l’Ecole de criminologie de Louvain*, 22-26 mai 1979, pp. 01 - 12.

. “Critical Criminology and the Concept of Crime” in *Contemporary Crisis*. Dordrecht: Martinus Nijhoff Publishers, 1986, v. 10, pp. 63 - 80.

. “O Anti-Édipo: uma introdução à vida não fascista” in *Cadernos de Subjetividade*. Trad. Fernando José Fagundes Ribeiro. São Paulo: Núcleo de Estudos e Pesquisa da Subjetividade do Programa de Estudos Pós- Graduação em Psicologia Clínica da PUC-SP. Edição Especial: Gilles Deleuze, 1996, pp. 197-200.

. “O que são as luzes?” in *Ditos e escritos II: Arquiologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. Trad. Elisa Monteiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000b, pp. 335-351.

. “O sujeito e o poder” in DREYFUS, Hubert & EABINOW, Paul (organizador) *Michel Foucault. Uma trajetória filosófica*. Trad. Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, pp. 231 - 249.

. “Sexual Behaviour and Attitudes and their Implications for Criminal Law” in *Fifteenth Criminological Research Conference of the Council of Europe*. Strassbourg: Council of Europe, 1982, pp. 01 - 22.

_____. “Temas e conceitos numa abordagem abolicionista da justiça criminal” in PASSETTI, Edson e DIAS, Roberto Batista. *Conversações Abolicionistas, uma Crítica do Sistema Penal e da Sociedade Punitiva*. Trad. Maria Abramo Brant de Carvalho. São Paulo: Instituto brasileiro de Ciências Criminais, 1997, pp. 190 - 219.

_____. “The Abolitionist Case: Alternative Crime Policies” in *Israel Law Review*, 25, 3-4, Summer-Autumn. Jerusalem: Israel Law Review, 1991, pp 681 - 709.

_____. “The Right of the Victim not to be subordinated to the Dynamics of Criminal Justice” in Z.P. SEPAROVIC (editor). *Victimology, International Action and Study of the Victims*. Zagreb: University of Zagreb, v. 1, 1989, pp. 25 - 35.

_____. “What is called punishing?” in J. Faubion (editor) *Michel Foucault: Power, the Essential Works*. Trad. Robert Hurley. London: Penguin, v. 3, 2000, pp. 382-393.

_____. “Michel Foucault, uma entrevista: sexo, poder e política”. Trad. Wanderson Flor do Nascimento. Em *Verve*, São Paulo, Nu-Sol, v. 5, 2004, pp. 264-65.

_____. “Struggles about Terminology: ‘Problematic Situation’ versus Crime”, in CARTUYVELS, Yves; DIGNEFFE Françoise; ALVARO Pires; PHILIPPE Robert (editores). *Politique, police et justice au bord du futur. Mélanges pour et avec Lode van Ostrive*. Paris: L’Harmattan, 1998, pp. 45-56.

ANDRÉ, M. Validade, fidedignidade e generalização nos estudos de caso. In: Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional. Brasília: Líber Livro Editora, 2008c, p. 59-67.

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, São Paulo, 8ed., Hucit ec, 1997.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Edição revista e atualizada. Lisboa: Edições 70, 2009.

Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação –

CARREIRA, Denise
Educação nas Prisões Brasileiras.

Secretaria Executiva da Plataforma

DhESCA Brasil, São Paulo, Plataforma DhESCA Brasil, 2009.

Juventude negra e a educação nas prisões

COSTA, Euclides Ferreira da. .

2011. 176 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

Disponível em:

http://www.bdtd.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=9011. Acesso em: 02 maio 2021.

Disponível em:
https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/4827/1/arquivo6429_1.pdf.
Acesso em: 07 maio 2021.

Disponível em:
https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/4874/1/arquivo8942_1.pdf.
Acesso: 07 maio 2011.

FOUCAULT, Michel; HOCQUENGHEM, Guy; DANET, Jean. “The danger of child sexuality”, 1981. Disponível em:

<http://www.ipce.info/ipceweb/Library/danger.htm>. Acesso em: 05/04/2020.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo : Atlas, 2008.

Goodman, K.S. Reading, writing, and written texts: A transactional sociopsycholinguistic view. In: Ruddell, R.B.; Ruddell, M.R. Singer, h. (eds.), Theoretical models and processes of reading, 4th edition. Newark, DE: International Reading Association, 1994.

http://www.uff.br/caev/index.php?option=com_content&task=view&id=72&Itemid=62. Acesso em: 20/03/ 2020.

HULSMAN, L.H.C. “The Decriminalization” in *Transactions of Colloquium of Bellagio, General Report of the International Association of Penal Law*, Milano: General Report of the International Association of Penal Law, 1973, pp. 59 - 68.

A escola por trás dos muros da prisão: percepção de detentos sobre educação, religião e vida cotidiana. 2009. 172 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. A Leitura como processo inferencial num universo cultural-cognitivo. In: Barzotto, Valdir Heitor (org.). Estado de Leitura. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1999.

MEDDES, Francisco Carlos de Figueiredo.

mundos: educação prisional no estado de Pernambuco . 2011. 99 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

MOREIRA, Fábio Aparecido. Educação Prisional: gênese desafios e nuances do nascimento de uma política pública de educação. 2016. 111 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em:

https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-14052018-132205/publico/FABIO_APARECIDO_MOREIRA.pdf. Acesso em: 01 maio 2021.

NICOLACI-DA-COSTA, Ana Maria. O campo da pesquisa qualitativa e o Método de Explicitação do Discurso Subjacente (MEDS). *Psicol. Reflex. Crit.* [online]. 2007, vol.20, n.1, pp.65-73. Disponível em:
<https://www.scielo.br/pdf/prc/v20n1/a09v20n1.pdf>. Acesso em: 07 maio 2021.

NICOLACI-DA-COSTA, Ana Maria; LEITÃO, Carla Faria; ROMÃO-DIAS, Daniela. Como conhecer usuários através do Método de Explicitação do Discurso Subjacente (MEDS). VI Simpósio Sobre Fatores Humanos em Sistemas Computacionais – Mediando e Transformando O Cotidiano, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 47-56, 17 out. 2004. Disponível em: <http://www3.serg.inf.puc-rio.br/docs/MEDS-IHC2004.pdf>. Acesso em: 07 Abril 2021.

OLIVEIRA, Maria Marly de. Recife: Ed. Como fazer pesquisa qualitativa. Bagaço, 2005.

PERNAMBUCO. Plano Estadual de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade e Egressas do Sistema Prisional do Estado de Pernambuco. Pernambuco, 2021.

SEVERINO, A. J. Pós-graduação e pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento no campo educacional. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N.(Orgs) A bússola do escrever – Desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. São Paulo: Cortez, 2002, p. 67- 87.

SILVA, Lucas Lourenço da. O Direito à Educação Escolar Prisional: uma realidade entre grades. 2017. 165 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2017. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/3744/2/1/LUCAS%20LOUREN%C3%87O%20SILVA.pdf>. Acesso em: 01 maio 2021.

TURATO, Eberto Ribeiro. Tratado de pesquisa qualitativa.

Petrópolis: Rio de Janeiro, 2003.

ZEHR, Howard. Trocando as Lentes: um novo foco sobre o crime e a justiça.

Tradução de Tônia Van Acker. São Paulo: Palas Athena, 2008.